DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR:

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Hevelin Katana Farias Ribeiro
Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Jorge de Oiiveira Vinagre Filho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Marcos Aurelio dos Santos Freitas.
Hevelin Katana Farias Ribeiro
Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Jorge de Oliveira Vinagre Filho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho

O desenvolvimento profissional do formador docente configura-se como um eixo estruturante para o fortalecimento da educação contemporânea, especialmente diante das pressões impostas pelas transformações políticas, sociais e tecnológicas. A atuação do formador não se limita ao repasse de conteúdos, mas envolve mediação, reflexão crítica e construção conjunta de saberes. O debate sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas emerge como indispensável para compreender os desafios e potencialidades que permeiam a formação docente inicial e continuada. Autores como Alarcão (1996) e Schön (1983; 1992) destacam que o desenvolvimento docente está intrinsecamente ligado ao exercício da reflexão, capaz de conduzir o professor a práticas investigativas, inovadoras e emancipatórias. Essa perspectiva reflexiva possibilita ao formador interpretar a complexidade sociocultural e adaptar estratégias de acompanhamento e supervisão, favorecendo a autonomia intelectual. Ao mesmo tempo, Imbernón (2011; 2017) reforça que a formação deve ser pensada como um processo contínuo, coletivo e contextualizado, capaz de estimular o desenvolvimento identitário e o enfrentamento das incertezas contemporâneas. No campo político, o desenvolvimento profissional não pode ser dissociado das concepções ideológicas que moldam a educação. Apple (2002), Freire (1997) e McLaren (1998) ressaltam que a formação docente ocorre em meio a disputas de poder, influenciada por políticas neoliberais e por estruturas sociais que definem oportunidades e fragilizam a valorização profissional. A LDB (1996), embora represente um marco legal, não garante, por si só, condições de trabalho adequadas, o que intensifica problemáticas como a desvalorização salarial, a precarização intelectual e o desgaste emocional. Novóa (1995; 2013), Tardif (2014) e Goodson (2022) apontam que a identidade e o desenvolvimento docente resultam da articulação entre saberes, experiências e trajetórias, exigindo apoio institucional e políticas educacionais consistentes. A literatura recente destaca a necessidade de ampliar a formação para além das metodologias tradicionais, incorporando tecnologias digitais, práticas inclusivas e interdisciplinaridade. Os estudos reunidos por Cabral e Ischkanian (2025), por exemplo, demonstram que a construção de redes colaborativas e a integração das tecnologias fortalecem o desenvolvimento profissional, permitindo novas práticas de ensino e ampliando o acesso ao conhecimento. Por outro lado, pesquisas sobre políticas educativas, como as de Avalos (2011) e Darling-Hammond (2017), evidenciam que modelos internacionais de formação docente revelam impactos positivos quando articulados a programas de acompanhamento contínuo, valorização institucional e cooperação acadêmica. O desenvolvimento profissional do formador demanda políticas estruturadas, formação reflexiva, condições dignas de trabalho e práticas pedagógicas transformadoras. Trata-se de um processo dinâmico, que integra identidade, pesquisa, formação ética, diálogo entre pares e compromisso social. O fortalecimento desse campo possibilita avanços na qualidade da educação básica e superior, contribuindo para a inovação, democratização do ensino e para a consolidação de escolas mais críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Formação docente; desenvolvimento profissional; políticas educacionais; prática reflexiva; identidade docente.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER EDUCATOR: EDUCATIONAL POLICIES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN TEACHER TRAINING.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Marcos Aurelio dos Santos Freitas.
Hevelin Katana Farias Ribeiro
Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Jorge de Oliveira Vinagre Filho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho

The professional development of the teacher educator constitutes a structural axis for strengthening contemporary education, especially in the face of pressures imposed by political, social, and technological transformations. The educator's role is not limited to the transmission of content, but involves mediation, critical reflection, and the collaborative construction of knowledge. Debate surrounding educational policies and pedagogical practices emerges as indispensable for understanding the challenges and potentialities that permeate both initial and continuing teacher education. Authors such as Alarcão (1996) and Schön (1983; 1992) highlight that teacher development is intrinsically linked to reflective practice, which is capable of guiding educators toward investigative, innovative, and emancipatory teaching approaches. This reflective perspective enables the educator to interpret sociocultural complexity and adapt supervision and mentoring strategies, promoting intellectual autonomy. At the same time, Imbernón (2011; 2017) reinforces that teacher training should be understood as a continuous, collective, and contextualized process, capable of stimulating identity development and equipping professionals to face contemporary uncertainties. In the political sphere, professional development cannot be separated from the ideological conceptions that shape education. Apple (2002), Freire (1997), and McLaren (1998) emphasize that teacher formation occurs amid power disputes, influenced by neoliberal educational policies and social structures that determine opportunities and weaken professional recognition. Although the Brazilian LDB (1996) represents an important legal milestone, it does not guarantee adequate working conditions, which intensifies issues such as salary devaluation, intellectual precariousness, and emotional exhaustion. Novóa (1995; 2013), Tardif (2014), and Goodson (2022) point out that teacher identity and development result from the articulation among knowledge, experience, and life history, demanding institutional support and consistent educational policies. Recent literature also highlights the need to expand teacher education beyond traditional methodologies, incorporating digital technologies, inclusive practices, and interdisciplinarity. Studies compiled by Cabral and Ischkanian (2025), for example, demonstrate that the construction of collaborative networks and digital integration strengthens professional growth, allowing for new teaching practices and expanding access to knowledge. Likewise, research on educational policy, such as Avalos (2011) and Darling-Hammond (2017), reveals that international teacher education models produce positive outcomes when articulated with continuous mentoring programs, institutional appreciation, and academic cooperation. The professional development of teacher educators therefore demands structured policies, reflective formation, dignified working conditions, and transformative pedagogical practices. It is a dynamic process that integrates identity construction, research, ethical commitment, collaborative dialogue, and social responsibility. Strengthening this field enables advances in the quality of basic and higher education, contributing to innovation, democratization of schooling, and the consolidation of more critical and inclusive educational institutions.

Keywords: Teacher education; professional development; educational policies; reflective practice; teacher identity.

DESARROLLO PROFESIONAL DEL FORMADOR: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Marcos Aurelio dos Santos Freitas.
Hevelin Katana Farias Ribeiro
Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Jorge de Oliveira Vinagre Filho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho

El desarrollo profesional del formador docente se configura como un eje estructurante para el fortalecimiento de la educación contemporánea, especialmente ante las presiones impuestas por las transformaciones políticas, sociales y tecnológicas. La actuación del formador no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica mediación, reflexión crítica y construcción conjunta de saberes. El debate sobre políticas educativas y prácticas pedagógicas surge como indispensable para comprender los desafíos y potencialidades que atraviesan la formación docente inicial y continua. Autores como Alarcão (1996) y Schön (1983; 1992) destacan que el desarrollo docente está intrínsecamente ligado al ejercicio de la reflexión, capaz de conducir al profesorado hacia prácticas investigativas, innovadoras y emancipadoras. Esta perspectiva reflexiva permite al formador interpretar la complejidad sociocultural y adaptar estrategias de acompañamiento y supervisión, favoreciendo la autonomía intelectual. Al mismo tiempo, Imbernón (2011; 2017) refuerza que la formación debe concebirse como un proceso continuo, colectivo y contextualizado, capaz de estimular el desarrollo identitario y el enfrentamiento de las incertidumbres contemporáneas. En el ámbito político, el desarrollo profesional no puede desligarse de las concepciones ideológicas que moldean la educación. Apple (2002), Freire (1997) y McLaren (1998) señalan que la formación docente se produce en medio de disputas de poder, influenciadas por políticas neoliberales y por estructuras sociales que determinan oportunidades y debilitan la valorización profesional. La LDB (1996), aunque constituye un hito legal, no garantiza por sí sola condiciones de trabajo adecuadas, lo que intensifica problemáticas como la desvalorización salarial, la precarización intelectual y el desgaste emocional. Novóa (1995; 2013), Tardif (2014) y Goodson (2022) evidencian que la identidad y el desarrollo docente resultan de la articulación entre saberes, experiencias y trayectorias, exigiendo apoyo institucional y políticas educativas consistentes. La literatura reciente destaca la necesidad de ampliar la formación más allá de las metodologías tradicionales, incorporando tecnologías digitales, prácticas inclusivas e interdisciplinariedad. Los estudios reunidos por Cabral e Ischkanian (2025), por ejemplo, demuestran que la construcción de redes colaborativas y la integración tecnológica fortalecen el desarrollo profesional, permitiendo nuevas prácticas de enseñanza y ampliando el acceso al conocimiento. Por otra parte, investigaciones sobre políticas educativas, como las de Avalos (2011) y Darling-Hammond (2017), muestran que los modelos internacionales de formación docente presentan impactos positivos cuando se articulan a programas de acompañamiento continuo, valorización institucional y cooperación académica. El desarrollo profesional del formador demanda políticas estructuradas, formación reflexiva, condiciones laborales dignas y prácticas pedagógicas transformadoras. Se trata de un proceso dinámico que integra identidad, investigación, ética, diálogo entre pares y compromiso social. El fortalecimiento de este campo posibilita avances en la calidad de la educación básica y superior, contribuyendo a la innovación, democratización del ensino y consolidación de escuelas más críticas e inclusivas.

Palabras clave: formación docente; desarrollo profesional; políticas educativas; práctica reflexiva; identidad docente.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Marcos Aurelio dos Santos Freitas.
Hevelin Katana Farias Ribeiro
Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Jorge de Oliveira Vinagre Filho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional do formador docente emerge como campo estratégico para compreender o fortalecimento das estruturas educativas contemporâneas. O debate desloca o foco de uma concepção tecnicista de ensino para uma visão epistêmica que valoriza a subjetividade, a cultura e a historicidade do profissional que ensina. Alarcão (1996) sustenta que a formação se consolida como processo reflexivo capaz de ressignificar o ato de ensinar e de supervisionar, deslocando a docência para um território investigativo e dialógico. Esse movimento provoca transformações profundas na identidade do formador, abrindo espaço para novas possibilidades de intervenção e para uma reinterpretação crítica das práticas educativas.

O interesse crescente em políticas formativas nasce da pressa social por professores cada vez mais preparados para enfrentar tensões políticas, reformas, crises institucionais e revoluções tecnológicas. Apple (2002) descreve a formação de professores como fenômeno atravessado por disputas ideológicas que moldam o currículo, o trabalho docente e a autonomia do formador. O desenvolvimento profissional precisa ser compreendido na confluência entre formação inicial, atuação cotidiana, pesquisa e transformação social, o que amplia o papel do formador para além das orientações técnicas e protocolares.

A consolidação da identidade profissional do formador se articula ao contexto histórico em que esse sujeito se insere, pois a educação é lugar de memória, narrativa e disputa. Estudos estruturados por Pimenta (2002) destacam que compreender o pensar, sentir, criar e interpretar dos professores revela processos de resistência e reconstrução do saber pedagógico. A docência se define por aspectos relacionais que aproximam ensino, cultura e autonomia. Essa compreensão amplia a visão do formador como sujeito ativo na elaboração de significados, concebendo a formação como território de interação, autoimagem profissional e consciência política. O reconhecimento histórico e social possibilita ao formador interpretar suas trajetórias como parte de uma construção coletiva, orientada por valores partilhados, expectativas

institucionais e demandas sociais concretas, o que amplia a compreensão da docência como prática intelectual e política.

A identidade profissional também se fortalece pela imersão em percursos reflexivos que envolvem autoanálise, revisão de crenças e tensionamento de práticas, pois Pimenta (2002) demonstra que o desenvolvimento docente está vinculado à capacidade de compreender o próprio fazer e reinterpretar o cotidiano escolar e institucional. Esse movimento expande a percepção do formador sobre si mesmo, tornando-o agente capaz de transformar experiências pessoais em orientações pedagógicas críticas. O processo identitário, nesse sentido, emerge da união entre vivências subjetivas e exigências profissionais, gerando uma postura investigativa que integra autonomia e responsabilidade social. A cada tomada de decisão formativa, o formador reafirma seu lugar no campo educacional, fortalecendo a noção de pertencimento e reconstruindo continuamente os sentidos atribuídos à profissão.

> A centralidade atribuída aos professores traduziu-se na valorização de seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e de seus valores como elementos fundamentais para compreender seu fazer pedagógico, não apenas no âmbito da sala de aula, considerando que esses profissionais não se limitam a executar currículos; eles também os elaboram, os defendem e os reinterpretam. Por essa razão, torna-se essencial realizar pesquisas que permitam compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade profissional docente, o desenvolvimento da profissionalização e as condições de trabalho, incluindo aspectos de status e de liderança (Pimenta, 2002, p. 36).

A constituição dessa identidade reflete um mosaico de valores produzidos pela cultura docente, pois Pimenta (2002) aponta que as práticas escolares ganham densidade quando associadas às dimensões afetivas, éticas e políticas que sustentam a docência. Esse entendimento indica que o formador não apenas reproduz modelos, mas reelabora discursos pedagógicos diante do contexto social, respondendo a tensões, desigualdades e desafios contemporâneos. Ao reconhecer-se sujeito histórico, o formador amplia sua capacidade de mediação, desenvolvendo sensibilidade para compreender as realidades de cada grupo de professores em formação. A identidade, portanto, não se fixa em uma moldura estática, mas acompanha transformações curriculares, reformas estruturais e avanços científicos, como fruto do diálogo com a diversidade de vozes que atravessam a educação.

A complexidade da identidade profissional também se expressa na construção de um ethos de liderança que fortalece a profissionalização do ensino, pois Pimenta (2002) evidencia a centralidade da reflexão docente como elemento gerador de autonomia e inovação. Essa postura estimula o formador a atuar como pesquisador, orientador e articulador de saberes, ampliando seu papel para além da instrução técnica. A identidade se concretiza no exercício crítico da prática, sustentada pela capacidade de interpretar políticas educacionais, compreender relações socioculturais e elaborar alternativas pedagógicas coerentes com a realidade dos professores que forma. Ao vivenciar esses processos, o formador não apenas reafirma sua identidade

profissional, mas contribui para a consolidação de uma cultura educativa mais consciente, democrática e comprometida com a transformação da sociedade.

Políticas de formação repercutem diretamente sobre o cotidiano docente, interferindo na autoconfiança, no valor simbólico da profissão e na capacidade crítica dos formadores em relação às demandas escolares. Avalos (2011) reafirma que a formação deve ser contínua, integrada à prática e aberta à produção coletiva de novos conhecimentos. O formador assume a condição de agente intelectual e cultural, responsável por inspirar outros docentes a pesquisar e problematizar suas realidades.

A legislação nacional orienta diretrizes pedagógicas, mas não elimina desigualdades históricas, desvalorização profissional e instabilidade institucional. A LDB de 1996 estabelece bases para organização da educação, embora gaps políticos e econômicos dificultem condições adequadas de trabalho e fortalecem tensões profissionais. O desenvolvimento do formador torna-se, portanto, processo político e não mero desdobramento metodológico.

Redes de cooperação acadêmica ampliam repertórios e conectam formadores a outras epistemologias, criando ambientes de circulação de saberes e solidificação de práticas reflexivas. Batista et al. (2025) esclarecem que a formação transnacional abre rotas para consolidação de ambientes multiculturais de pesquisa e produção científica. Tais iniciativas modificam a natureza da formação docente ao integrar perspectivas globais e experiências colaborativas.

A formação para lidar com dificuldades de aprendizagem exige competências especializadas e visão interdisciplinar. Batista et al. (2025) demonstram que o desenvolvimento profissional requer análise profunda do percurso de aprendizagem de cada aluno, conduzindo o formador a práticas investigativas que ultrapassam abordagens generalistas. Essa responsabilidade desloca o formador para um espaço de produção de conhecimento pedagógico e não apenas de transmissão de saberes.

A identidade docente é construída em camadas e envolve história de vida, política educacional, currículo e cultura profissional. Os estudos de Apple (2002) e Pimenta (2002) reforçam que o professor atua como produtor de currículo e não como mero executor de prescrições externas. A profissionalização do formador deriva dessa autonomia intelectual, sustentada por valores éticos e referências culturais que se atualizam com a experiência.

O desenvolvimento profissional incorpora elementos emocionais e subjetivos, pois o formador constrói sentido na relação com estudantes, instituições e políticas públicas. Avalos (2011) indica que a formação dos educadores se fortalece quando o processo reconhece motivação, autoconhecimento e vínculos humanos. A formação tende a fracassar quando apenas avalia resultados, ignorando a condição humana do docente.

As tensões salariais e o desprestígio social afetam significativamente o desenvolvimento do formador, comprometendo a permanência na docência e a inovação pedagógica. Batista,

Cabral e Ischkanian (2025) relatam que a desvalorização impacta a autoestima, reduz oportunidades formativas e enfraquece o engajamento intelectual. Essas circunstâncias demonstram que políticas educacionais influenciam diretamente a qualidade da formação docente.

O formador constrói autoridade pedagógica ao longo das experiências, incorporando saberes que resultam do exercício profissional e da convivência com pares. Alarcão (1996) articula reflexão e supervisão como fundamentos da formação, mostrando que o profissional cresce quando analisa sua prática com rigor científico. O desenvolvimento deixa de ser etapa e passa a constituir movimento contínuo, atravessado por conflitos e reelaborações.

Ambientes formativos estimulam pesquisa e inovação, criando espaços de diálogo epistemológico entre formadores e docentes em formação. Avalos (2011) afirma que o aprendizado docente deve surgir das relações coletivas e não apenas das leituras teóricas. A construção do conhecimento profissional aparece vinculada aos desafios que emergem no trabalho escolar cotidiano.

O avanço tecnológico impacta práticas pedagógicas, introduz novas metodologias e redefine competências profissionais exigidas ao formador. Legisladores nacionais, desde 1996, reconheceram a necessidade de capacitação contínua, porém a ausência de políticas econômicas consistentes provocou desigualdade no acesso a recursos. A formação docente enfrenta barreiras estruturais que demandam pesquisas específicas, investimentos e acompanhamento pedagógico especializado.

O desenvolvimento profissional se fortalece na esfera identitária quando o formador reconhece sua singularidade, seu percurso e suas escolhas teóricas. Apple (2002) explica que práticas educativas resultam de contextos políticos que moldam ideologias e estruturas de poder, e a formação não escapa dessas influências. O formador torna-se sujeito social capaz de interpretar e transformar o ambiente escolar.

A relação entre pesquisa e prática educativa reconfigura a formação inicial e continuada, possibilitando que o formador produza conhecimento e exerça protagonismo intelectual. Avalos (2011) defende que o ensino se aprimora quando se estabelece cultura de investigação interna, compromisso institucional e análise sistemática dos resultados. O formador se torna pilar para a renovação pedagógica e para a consolidação de saberes.

O conjunto dos desafios e potencialidades estudados revela que o desenvolvimento profissional do formador constitui núcleo estratégico para o fortalecimento da educação contemporânea. A soma de demandas políticas, epistemológicas e culturais revela uma profissão em reconstrução permanente, e a literatura recente aponta para caminhos de autonomia, reflexão e transformação social. O estudo inaugura território fértil para aprofundar metodologias formativas capazes de promover justiça, criticidade e emancipação docente.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento profissional do formador sustenta uma concepção ampliada de educação, na qual o sujeito responsável pela formação docente é reconhecido como produtor de práticas, conhecimentos e sentidos pedagógicos. Estudos desenvolvidos por Pimenta (2002) enfatizam que compreender o espaço escolar exige analisar múltiplas dimensões que envolvem cultura, identidade docente, currículo, condições institucionais e trajetória histórica. Esse percurso evidencia que o formador não age somente como transmissor de conhecimentos; ele constrói sentidos formativos e amplia horizontes interpretativos ao articular práticas e políticas que impactam diretamente o trabalho pedagógico. A partir desse entendimento, o conceito de desenvolvimento profissional ultrapassa a técnica, projetando a formação como experiência social capaz de transformar modos de pensar e de ensinar.

As políticas educacionais exercem influência decisiva na trajetória do formador ao definirem as diretrizes que organizam processos, expectativas e metas formativas. Conforme análise apresentada por Dominique (2001), o ambiente escolar se configura como espaço histórico e cultural que revela disputas, configura identidades e constrói significados, reforçando o papel das políticas na construção de um modelo educativo coletivo. A organização dos currículos, a distribuição de tempos e espaços escolares e o papel do professor evidenciam que o desenvolvimento profissional não pode ser isolado da estrutura legal que permeia o sistema educacional. Sob essa ótica, o formador precisa reconhecer a complexidade do sistema e estabelecer pontes entre normativas e realidades escolares para mediar uma formação pertinente e situada.

A presença da Base Nacional Comum Curricular, das políticas de inclusão e das orientações para formação inicial e continuada reforça a necessidade de preparar docentes para espaços plurais e integrados às demandas sociais. Darling-Hammond (2017) indica que diferentes sistemas internacionais avançam ao promover modelos de formação que articulam escola, universidade e comunidade, fortalecendo a conexão entre política e prática. O desenvolvimento do formador se alimenta dessas referências ao projetar modelos formativos que rompem com fragmentações históricas. Esse processo permite a construção de professores aptos a trabalhar com a diversidade, reconhecendo diferenças culturais, cognitivas e emocionais, enquanto constroem ambientes em que todos aprendem.

A formação docente precisa ser entendida como prática intelectual que desenvolve autonomia, criticidade e capacidade de intervenção social. Voltando às análises de Day (2004), a paixão pelo ensinar é parte constitutiva da identidade docente e sustenta o compromisso com a permanência na profissão. O formador, diante dessa perspectiva, produz caminhos que estimulam a reflexão e possibilitam ao futuro professor construir sua postura profissional com

base em valores éticos e não em prescrições burocráticas. A perspectiva emancipadora, por consequência, fortalece o potencial da educação crítica e estabelece o formador como agente responsável por criar redes de sentido no ambiente pedagógico.

As condições de trabalho, a valorização salarial, os recursos tecnológicos e o compromisso político da instituição educacional definem o quanto o formador pode promover experiências transformadoras. Estudos apresentados por Avalos (2011) demonstram que o desenvolvimento profissional exige ambientes colaborativos nos quais o professor pode testar práticas, refletir decisões e ressignificar conhecimentos. O investimento estatal e organizacional possibilita que práticas formativas ganhem consistência e sejam incorporadas a longo prazo, evitando processos superficiais ou episódicos. A formação docente torna-se, assim, um campo dinâmico que exige acompanhamento constante e reorganização teórica.

A cultura escolar constitui um território fundamental na construção pedagógica do formador. Dominique (2001) discute que a escola possui uma memória coletiva que se manifesta em rituais, hábitos e crenças que atravessam gerações. O formador que compreende essa estrutura cultural desenvolve maior sensibilidade ao intervir nos processos educativos, fortalecendo seu trabalho reflexivo junto aos futuros professores. Esse olhar cultural amplia as interpretações sobre a prática e evita reduzir a profissão a metodologias instrumentais que ignoram o contexto humano do ensino.

As práticas educativas estruturadas na perspectiva da formação baseada na escola estabelecem novas dinâmicas de organização do trabalho do formador. Estudos de Batista et al. (2025) demonstram que ambientes colaborativos enriquecem o desenvolvimento intelectual e favorecem a integração entre teoria e prática. A formação acontece na experiência viva com a realidade escolar, no contato com alunos, no planejamento em grupo e na reflexão compartilhada. Nesse cenário, o formador ocupa um lugar de mediador que abre espaço para escuta, construção e análise coletiva.

A identidade do formador é construída continuamente, influenciada pelo contexto social, político e cultural em que está inserido. Day (1999) destaca que a aprendizagem profissional se estende por toda a carreira do professor e depende da capacidade de produzir reflexão permanente. Essa perspectiva revela o desenvolvimento profissional como movimento aberto e flexível, capaz de incorporar novas tecnologias, pesquisas e metodologias sem perder o compromisso humanista. O formador que vivencia essa postura crítica e investigativa inspira seus estudantes e alimenta uma cultura de aprendizagem contínua.

O trabalho do formador exige domínio teórico e sensibilidade pedagógica para lidar com múltiplas dimensões da profissão. Estudos de Esteve (2001) revelam que o perfil docente se transformou profundamente nas últimas décadas, influenciado pela sociedade da informação e pela globalização. O desenvolvimento profissional do formador incorpora esse cenário ao

projetar experiências que permitem ao professor interpretar demandas emergentes e construir respostas criativas para situações complexas. Essa atuação reforça o compromisso político da profissão e amplia o sentido social da docência.

A pesquisa acadêmica sobre educação fortalece o desenvolvimento do formador e expande sua compreensão sobre os fenômenos escolares. Dias e Endlich (2017) enfatizam que o trabalho documental assume caráter ético e responsável, pois a investigação revela estruturas ocultas que definem práticas e discursos pedagógicos. A presença de pesquisas no processo formativo estimula professores a compreenderem a escola como objeto de estudo e não apenas como local de atuação. Esse movimento eleva o nível formativo e promove consciência crítica.

O formador atua como agente intelectual responsável por integrar fundamentos sociológicos, filosóficos, linguísticos, psicológicos e históricos. Apple (2002) discute que a educação se articula às influências do mercado, da religião, da cultura e da desigualdade social, revelando disputas ideológicas presentes nas políticas educacionais. A compreensão dessas relações amplia a formação para além das metodologias convencionais e incentiva o professor a interpretar sua prática como ato político. O desenvolvimento profissional, nessa leitura, promove uma docência comprometida com justiça social e criticidade.

Na formação docente contemporânea, a tecnologia digital integra metodologias de ensino que exigem reestruturação curricular e novas competências. Batista et al. (2025) indicam que o intercâmbio acadêmico global tem ampliado debates sobre uso de plataformas digitais em processos formativos. O formador precisa dominar esses recursos para assegurar inovação pedagógica e ampliar horizontes de aprendizagem. A presença tecnológica redefine formas de interação, comunicação e avaliação, abrindo espaço para experiências ricas e interdisciplinares.

Os programas de iniciação à docência e formação continuada representam espaços fundamentais para desenvolvimento profissional. Alarcão (1996) defende que a supervisão reflexiva promove autonomia intelectual e incentiva docentes a compreenderem seus movimentos internos de decisão. Esses espaços estruturam o trabalho do formador, estimulando o diálogo entre pares e o compartilhamento de narrativas, fortalecendo a construção do saber pedagógico coletivo. A formação torna-se um ato de investigação permanente.

O desenvolvimento profissional do formador implica a construção de valores éticos, a promoção da diversidade e a defesa de uma escola democrática. Apple (2002) evidencia que a educação está inserida em tensões sociais que influenciam a produção de saberes e representações. O formador que se reconhece nesse contexto constrói práticas que promovem a cidadania, o respeito às diferenças e a leitura crítica da sociedade. A escola torna-se um espaço em que estudantes aprendem a pensar, dialogar e agir.

A formação docente exige uma postura de abertura ao desconhecido, valorizando o erro, a descoberta, a experimentação e a curiosidade científica. Day (1999) propõe a aprendizagem ao

longo da vida como eixo estruturante da identidade docente. A postura reflexiva e investigativa alimenta processos de autoavaliação e fortalece vínculos com a profissão. Esse modo de aprender amplia a compreensão do formador sobre as complexidades da docência e o inspira a criar experiências que desenvolvem autonomia intelectual.

A articulação entre teoria e prática constitui um dos pilares da formação docente comprometida com o desenvolvimento profissional do formador. Darling-Hammond (2017) destaca que sistemas formativos bem estruturados promovem equilíbrio entre reflexão acadêmica e vivências práticas, fortalecendo competências de planejamento, análise pedagógica e avaliação crítica. Esse processo estimula a criação de projetos curriculares contextualizados, conectados às realidades dos estudantes e aos desafios sociais contemporâneos. O desenvolvimento profissional amplia consciência, fortalece autonomia e define padrões

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A pesquisa desenvolvida estrutura-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da investigação bibliográfica e documental. Essa escolha metodológica orienta a compreensão dos discursos científicos sobre desenvolvimento profissional do formador, políticas educacionais e práticas educativas presentes na formação docente, favorecendo uma leitura interpretativa dos materiais analisados. Conforme indicam Marconi e Lakatos (2010), esse tipo de estudo possibilita reunir, organizar e interpretar conhecimento já consolidado, fornecendo suporte conceitual ao objeto investigado. A natureza qualitativa oferece um olhar aprofundado sobre sentidos e significados relacionados ao fenômeno educacional, produzindo entendimento ampliado sobre as dinâmicas formativas que atravessam a profissão docente.

A investigação bibliográfica ocupa posição central na construção deste artigo, pois permite ao pesquisador identificar o estado da arte sobre o tema e observar tendências, lacunas e contribuições científicas. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) destacam que a pesquisa documental e bibliográfica, quando articuladas, ampliam a consistência analítica do estudo, uma vez que incorporam múltiplos registros informacionais para produzir leitura crítica. A revisão das publicações selecionadas contribui para sustentar teoricamente o debate sobre as políticas de formação, delineando fundamentos epistemológicos que orientam a prática pedagógica contemporânea. Essa metodologia aproxima diferentes perspectivas acadêmicas e fortalece a credibilidade científica da análise proposta.

O desenho metodológico também integra fundamentos da revisão sistemática de literatura, incorporando princípios de seleção, organização e análise semelhantes ao protocolo PRISMA. Page et al. (2021) afirmam que o método PRISMA aprimora o rigor metodológico ao ampliar transparência e confiabilidade no processo de busca e leitura de dados, oferecendo

diretrizes para a construção de mapas conceituais e sínteses teóricas. Embora o estudo não busque replicar integralmente o modelo sistemático, adota instrumentos utilizados nesses processos, como categorização de fontes, filtragem de conteúdos e definição de palavras-chave. Morales (2022) ressalta que o uso desse tipo de estrutura metodológica favorece a clareza dos resultados e melhora a compreensão da literatura.

A coleta de dados recorreu ao levantamento teórico disponível em bases digitais e repositórios científicos, garantindo diversidade e amplitude nas consultas. Foram utilizados materiais disponíveis na CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico, com prioridade para textos que apresentavam rigor metodológico e pertinência temática. Fávero e Centenaro (2019) demonstram que pesquisas documentais utilizadas em políticas educacionais oferecem elevado potencial analítico ao revelar dimensões invisibilizadas no cenário educacional. A seleção também incluiu livros, artigos, capítulos e documentos eletrônicos que dialogavam diretamente com a problemática central do estudo.

O critério para inclusão dos materiais priorizou atualidade conceitual, relevância científica e contribuição teórica ao campo da formação docente. Para Garcia (2016), a distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica somente se sustenta quando o pesquisador compreende que ambas demandam esforço intelectual para interpretação dos dados. Nesse sentido, cada fonte foi organizada conforme categorias previamente estruturadas com base no objetivo principal do estudo: desenvolvimento profissional, políticas de formação, práticas pedagógicas e papel do formador. Essa sistematização viabilizou a produção de análises integradas e coerentes.

A análise documental complementou a revisão bibliográfica ao incorporar materiais institucionais, diretrizes legais e documentos governamentais que contextualizam a construção do desenvolvimento profissional docente. Produtores como Silva et al. (2009) reforçam que documentos educacionais constituem registros legítimos e reveladores sobre práticas políticas, transformações históricas e dinâmicas institucionais da docência. O estudo pôde, portanto, observar tensões e convergências entre regulamentações oficiais, práticas de formação e reflexões acadêmicas presentes na literatura.

O trabalho contou com triagem detalhada de artigos e produções selecionadas, que passaram por leitura exploratória, seleção temática e análise interpretativa. Pereira e Bachion (2006) afirmam que esse processo contribui para fortalecer a confiabilidade das interpretações realizadas em estudos teóricos, pois estimula rigor na seleção das evidências. A filtragem inicial considerou palavras-chave definidas previamente e sua relação com os objetivos do estudo, reduzindo o risco de dispersão temática. Em seguida, os materiais selecionados foram submetidos à leitura reflexiva, buscando identificar recorrências, contradições e singularidades teóricas.

A categorização analítica ocorreu a partir de eixos temáticos, organizados em três grandes frentes investigativas: concepções de desenvolvimento profissional do formador, políticas de formação docente e práticas pedagógicas relacionadas à formação inicial e continuada. Creswell (2021) ressalta que a categorização qualitativa possibilita construir interpretações consistentes sobre fenômenos sociais, articulando dados dispersos em um corpo analítico coeso. Essa organização dos dados viabilizou a criação de uma narrativa fundamentada em articulações conceituais, ampliando a densidade interpretativa do artigo.

As referências também foram cruzadas para confrontar abordagens teóricas e verificar complementaridades entre estudos nacionais e internacionais. Severino (2016) aponta que a problematização das fontes, acompanhada de leitura comparativa, permite aprofundar a reflexão e produzir análise qualificada. Além disso, Vergara (2014) argumenta que o confronto teórico evita reducionismos, ampliando o alcance interpretativo da pesquisa. Essa etapa foi essencial para identificar autores que dialogam de forma direta com o tema e para excluir abordagens que não possuíam ligação com os objetivos estabelecidos.

Para além da análise teórica, a investigação integra perspectivas reflexivas sobre metodologias digitais emergentes. O tema do desenvolvimento profissional associado ao uso de tecnologias educativas aparece em pesquisas recentes e apoia a produção de práticas colaborativas em espaços maker. Produtores como Prodanov e Freitas (2013) defendem que inovação metodológica e pesquisa científica caminham juntas para produzir transformações no campo educacional. Esse diálogo entre tecnologia, formação e pesquisa amplia a compreensão sobre a função do formador na sociedade digital, reforçando sua atuação como mediador crítico do conhecimento.

O procedimento de interpretação dos dados seguiu uma linha hermenêutica orientada pela leitura crítica das obras selecionadas, priorizando coerência lógica e precisão conceitual. Gil (2018) destaca que investigações teóricas exigem domínio metodológico e rigor na verificação dos argumentos, garantindo solidez ao produto final. Essa interpretação abrangeu análise dos conceitos centrais, confronto dos referenciais teóricos e síntese dos achados relevantes existentes no campo de formação docente.

O processo metodológico, desde o levantamento bibliográfico até a construção do texto analítico, foi conduzido com atenção permanente ao rigor científico, procurando minimizar subjetividades não fundamentadas. Para Creswell (2021), a objetividade intelectual em pesquisas qualitativas está vinculada à capacidade de revisar constantemente a estrutura analítica e de justificar escolhas metodológicas com clareza. Nesse sentido, toda a construção do estudo foi guiada por fundamentos teóricos reconhecidos como referência no campo educacional.

A articulação entre marcos legais, políticas educacionais e produção teórica fortaleceu a consistência da pesquisa, ampliando a compreensão sobre o papel do formador. Marconi e

Lakatos (2017) reforçam que a metodologia de análise teórica e documental oferece base sólida para trabalhos acadêmicos, por permitir que ideias sejam examinadas de modo crítico. A reunião de diferentes correntes e enfoques fez emergir um panorama analítico detalhado da formação docente na contemporaneidade.

A metodologia adotada evidencia a natureza interpretativa desta investigação, voltada à compreensão dos movimentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que estruturam o desenvolvimento profissional do formador. A bibliografia consultada, articulada ao conjunto documental selecionado, forneceu base para interpretar sentidos e projetar reflexões pertinentes ao campo da formação docente. A estrutura metodológica mobilizada orientou o estudo a produzir sínteses críticas e contribuir com novos elementos para o debate acadêmico sobre o tema, fortalecendo o campo de pesquisa e abrindo possibilidades para investigações futuras.

Tabela 1: Relação entre o tema da pesquisa e as referências bibliográficas.

Autor(es)	Objetivos da Obra/Pesquisa	Relevância para o Tema	Consonância com o Tema do Artigo
Alarcão (1996)	Discutir a formação docente reflexiva e o papel da supervisão.	Fundamenta teorias formativas e reflexivas.	Alinha-se ao desenvolvimento profissional baseado em reflexão crítica e autoformação docente.
Apple (2002)	Analisar políticas educacionais criticamente.	Amplia visão sociopolítica da formação docente.	Relaciona políticas educacionais com identidade profissional do professor-formador.
Avalos (2011)	Examinar formação e desenvolvimento docente internacionalmente.	Fortalece compreensão dos processos de formação contínua.	Mostra contribuições globais sobre o desenvolvimento do formador e aprendizagem docente.
Batista et al. (2025)	Investigar integração acadêmica, redes e internacionalização.	Contribui com inovação e cooperação científica.	Demonstra ampliação do papel do formador em redes multidisciplinares educacionais.
Batista et al. (Desafios da valorização docente – 2025)	Debater valorização salarial e impacto na educação.	Aprofunda debates sobre reconhecimento profissional.	Relaciona valorização à motivação e permanência dos formadores.
Brasil (1996) – LDB	Organizar bases legais da educação nacional.	Fundamenta políticas públicas e estrutura escolar.	Conecta a atuação do formador às diretrizes educacionais oficiais.
Cabral (2025) – Unindo Saberes	Desenvolver pensamento crítico no ensino.	Contribui para formação e inovação educacional.	Reforça práticas educativas críticas na formação docente.

Cabral et al. (Tecnologias – 2025)	Explorar tecnologias digitais na educação.	Apoia utilização de ferramentas tecnológicas.	Relaciona práticas formativas ao ensino digital e aprendizagem ativa.
Creswell (2021)	Apresentar metodologia científica.	Orienta rigor metodológico.	Sustenta o percurso metodológico da pesquisa.
Darling-Hammond (2017)	Comparar formação docente internacional.	Aprofunda padrões e modelos formativos.	Evidencia práticas mundiais aplicáveis à formação de formadores.
Day (1999/2004)	Pesquisar identidade e profissionalização docente.	Contribui com estudos identitários e motivacionais.	Sustenta o eixo de desenvolvimento pessoal e profissional do formador.
Freire (1997)	Abordar educação libertadora e crítica.	Base teórica para autonomia docente.	Relaciona emancipação do formador às práticas pedagógicas críticas.
Gadamer (1977)	Analisar conhecimento interpretativo.	Fundamenta hermenêutica textual.	Sustenta interpretação crítica dos dados documentais.
Gadotti et al. (2008)	Revisitar legado freireano.	Fortalece concepção de educação crítica.	Reforça práticas reflexivas e dialógicas na formação.
Galvão & Ricarte (2019)	Apresentar fundamentos da revisão sistemática.	Dá rigor metodológico ao artigo.	Sustenta construção do corpus teórico.
Garcia (2016)	Diferenciar pesquisa e revisão bibliográfica.	Esclarece limites conceituais.	Orienta delimitação metodológica da pesquisa documental.
Geraldi, Messias & Guerra (1998)	Debater formação docente reflexiva.	Reforça reflexão na prática docente.	Apoia o eixo do formador reflexivo e crítico.
Gil (2018)	Definir parâmetros de pesquisa científica.	Dá base metodológica acadêmica.	Estrutura o desenho metodológico do artigo.
Goodson (2022)	Discutir vida e trabalho docente.	Apoia estudos identitários docentes.	Reforça dimensão humana na formação do formador.
Huberman (2013)	Estudo sobre ciclo de vida docente.	Aprofunda compreensão profissional do professor.	Relaciona tempo de serviço e desenvolvimento do formador.
Imbernón (2011/2017)	Refletir sobre formação contínua e desafios docentes.	Fortalece estudos sobre profissionalização.	Baseia formação docente para contextos complexos.
Kripka, Scheller & Bonotto (2015)	Discutir pesquisa documental qualitativa.	Sustenta método adotado.	Conecta análise documental à investigação formativa.

Lakatos & Marconi (2017/2010)	Orientar métodos científicos.	Fundamenta critérios científicos.	Estabelece confiabilidade teórica da pesquisa.
Marcelo García (2009)	Discutir desenvolvimento docente historicamente.	Contribui para reflexão teórico-histórica.	Reforça desenvolvimento do formador e políticas educacionais.
Martínez Rizo (2018)	Analisar políticas educacionais.	Embasa visão crítica de políticas de formação.	Relaciona políticas públicas ao desenvolvimento institucional docente.
Morales (2022)	Discutir metodologia PRISMA.	Estrutura revisão sistemática.	Apoia organização e seleção das fontes.
Nóvoa (1995/2013/2023)	Estudar identidade, formação e futuro docente.	É um dos maiores teóricos da formação docente.	Concilia teoria e prática no desenvolvimento do formador.
Page et al. (2021)	Atualizar diretrizes para revisão sistemática.	Garante qualidade científica da pesquisa.	Alinha rigor analítico e síntese documental.
Pimenta & Ghedin (2002)	Examinar professor reflexivo no Brasil.	Base central sobre prática reflexiva.	Sustenta ideia de professor-formador crítico.
Popkewitz (1994)	Analisar reformas educacionais.	Debate políticas institucionais.	Relaciona sistema educacional e mudanças estruturais.
Prodanov & Freitas (2013)	Metodologia científica aplicada.	Fornece instrumento para organização textual.	Sustenta análise e estrutura do artigo.
Schön (1983/1992)	Conceito de profissional reflexivo.	Fundamento clássico da formação docente.	Base conceitual do desenvolvimento do formador.
Severino (2016)	Diretrizes metodológicas.	Suporte à análise textual.	Auxilia rigor da construção científica.
Silva et al. (2009)	Pesquisa documental e formação docente.	Sustenta metodologia documental aplicada à docência.	Fortifica análise de documentos sobre formação.
Tardif (2014)	Saberes docentes profissionais.	Teoria base de conhecimentos do professor.	Relaciona saber profissional à prática do formador.
Vergara (2014)	Orientações para relatórios acadêmicos.	Sustenta estrutura metodológica.	Ajuda na redação científica do artigo.

Fonte: Maria Gleicy Gurgel Correia Batista, Simone Helen Drumond Ischkanian e Gladys Nogueira Cabral (2025).

A tabela organizada que relaciona o tema central da pesquisa ao conjunto de referências bibliográficas selecionadas demonstra a robustez teórica do estudo, revelando a articulação entre diferentes perspectivas epistemológicas e contribuições científicas indispensáveis ao entendimento do desenvolvimento profissional do formador. Esse mapeamento evidencia que o corpus teórico não foi escolhido aleatoriamente, mas construído a partir da análise criteriosa de

autores que dialogam com a área da formação docente em sua complexidade histórica, social e epistemológica. A presença de obras clássicas e contemporâneas fortalece a credibilidade acadêmica do estudo ao reunir um conjunto de pesquisas que tratam da prática reflexiva, da valorização do professor, das políticas públicas educacionais e dos processos de profissionalização. Com isso, a tabela cumpre função estruturante ao revelar as bases que sustentam a discussão científica da pesquisa, situando o leitor dentro de um panorama interpretativo sólido, coerente e fundamentado.

A relevância da tabela também está na demonstração explícita da consonância entre os objetivos do estudo e o que as principais publicações internacionais e nacionais compreendem sobre o desenvolvimento da carreira docente. O cruzamento entre obras de referência, como Apple, Tardif, Nóvoa, Day, Freire e Imbernón, expõe uma relação direta entre o problema da pesquisa e as discussões mais profundas sobre formação, identidade, práticas educativas e políticas educacionais. Esse alinhamento mostra que o desenvolvimento profissional do formador não se limita a aspectos pedagógicos isolados, mas constitui um fenômeno interligado a dimensões institucionais, econômicas, políticas e epistemológicas. Assim, a composição teórica reafirma que a formação docente exige o encontro permanente entre prática e reflexão crítica, tornando a tabela componente indispensável para o entendimento global da problemática tratada.

A relação reforça, ainda, a consistência metodológica da pesquisa ao incorporar autores que fundamentam o percurso científico e as escolhas técnicas do processo investigativo, como Creswell, Lakatos, Severino, Morales e Page. Esses autores oferecem base para garantir rigor ao método empregado, sobretudo à revisão sistemática e documental que caracteriza o estudo. A presença desses referenciais permite reafirmar que o corpus documental foi selecionado a partir de critérios acadêmicos confiáveis e validados pela comunidade científica, assegurando qualidade, objetividade e coerência aos dados utilizados. A integração entre fundamentação teórica e orientação metodológica revela maturidade acadêmica da pesquisa, evitando interpretações subjetivas e contribuindo para o fortalecimento da análise crítica do tema em foco.

A valorização da pluralidade epistemológica, pois incorpora obras situadas em diferentes contextos linguísticos, socioculturais e históricos. A presença de teóricos internacionais como Darling-Hammond, Avalos, Huberman, Gadamer, Gramsci, Apple e Goodson demonstra que o problema da pesquisa ultrapassa fronteiras nacionais e dialoga com tendências globais sobre formação docente, permitindo estabelecer comparações entre realidades educacionais diversas. Essa diversidade revela que a pesquisa não está restrita ao cenário brasileiro, mas dialoga com perspectivas internacionais, ampliando o alcance interpretativo e justificando a importância social e acadêmica do estudo sobre políticas para o desenvolvimento profissional do formador. Além disso, autores como Freire, Gadotti e Pimenta aproximam a base

teórica da realidade educacional brasileira, garantindo equilíbrio entre visão crítica global e contextualização nacional.

A cronologia também torna evidente que a investigação se sustenta na compreensão da formação docente enquanto construção histórica, humana e identitária, conforme defendem Nóvoa, Imbernón e Day. Esses autores abordam o desenvolvimento profissional não apenas como conjunto de técnicas, mas como trajetória de vida, identidade, compromisso ético e diálogo constante com o contexto sociocultural. Assim, ao estabelecer relação entre os autores e o tema, a tabela mostra que o estudo reconhece o papel do formador como sujeito histórico ativo, envolvido em processos contínuos de aprendizagem, reflexão, reinvenção e resistência às adversidades impostas pelas políticas educacionais e pela realidade escolar. Essa visão reforça o caráter humanista e crítico do estudo, evidenciando que a formação docente não pode ser vista apenas sob o viés normativo, mas como prática social transformadora sustentada em múltiplas experiências e saberes profissionais.

A tabela contribui diretamente para a validação científica e acadêmica da pesquisa ao mostrar que o estudo dialoga com produções atuais e alinhadas às exigências da contemporaneidade educacional. A presença de obras recentes — especialmente de 2025 — demonstra atualização temática e inserção da pesquisa nas demandas atuais da educação, como internacionalização, tecnologias digitais, inovação pedagógica e flexibilização curricular. Consequentemente, a estrutura apresentada reafirma a relevância investigativa do estudo ao associar formação docente, práticas educativas e políticas públicas, consolidando-o como contribuição significativa para o campo das ciências da educação e para os debates sobre desenvolvimento profissional do formador. A classificação não apenas organiza autores, mas revela a solidez argumentativa e epistemológica da investigação, fortalecendo a produção acadêmica e garantindo ao leitor uma visão clara, integrada e fundamentada sobre o tema em análise.

2.2. CONCEITO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional docente tem sido discutido como um processo que envolve construção identitária, produção de saberes, investigação sobre a própria prática e inserção crítica no contexto social da escola. Pesquisadores defendem que a formação do professor ocorre em interação com experiências reais e com as tensões políticas que marcam o campo educacional. Pimenta e Ghedin (2002) argumentam que compreender o professor reflexivo implica reconhecer que o conhecimento pedagógico emerge da articulação entre subjetividade, saber acadêmico e realidade escolar, configurando um percurso profissional singular que demanda autonomia intelectual. Essa perspectiva amplia o sentido de

profissionalização, deslocando o foco da técnica para uma postura investigativa sobre ensinar e aprender.

As discussões sobre desenvolvimento profissional também dialogam com análises que abordam o papel das políticas educacionais na conformação da docência contemporânea. Popkewitz (1994) demonstra que reformas e discursos institucionais moldam práticas e comportamentos docentes, interferindo em identidades profissionais e nos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico. Essa interpretação reforça a compreensão de que o desenvolvimento do professor não pode ser examinado isoladamente, pois se vincula a jogos de poder que disputam currículos, metodologias e valores. Os autores (2025), destacam que a docência torna-se campo de resistência e reconstrução, exigindo posicionamento crítico diante das normativas que regulam a escola.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista (2025) propõe que o desenvolvimento profissional docente se configura como uma trajetória de expansão contínua de conhecimentos e competências, na qual a identidade do formador resulta de camadas históricas, culturais e institucionais que moldam o exercício pedagógico. A autora indica que esse processo não se limita ao acúmulo de técnicas de ensino, mas envolve a capacidade de refletir sobre a própria prática, ressignificar experiências e reconstruir concepções educacionais diante de novos desafios. Sob esse olhar, o desenvolvimento profissional torna-se um campo de produção intelectual que articula saberes sistematizados, vivências e análises críticas, permitindo ao educador compreender a educação como espaço político, ético e emancipatório.

Simone Helen Drumond Ischkanian (2025) defende que modelos avançados de desenvolvimento profissional se sustentam na interação dialógica entre docentes, no incentivo à pesquisa sobre o cotidiano escolar e na valorização da autonomia intelectual como princípio estruturante da prática pedagógica. A pesquisadora compreende que o professor se desenvolve quando tem condições de investigar sua própria atuação, confrontar suas crenças, reconstruir metodologias e reconfigurar modos de ensinar. Essa perspectiva coloca o formador como protagonista da transformação educacional, uma vez que a reflexão ativa e a troca de saberes produzem ambientes formativos colaborativos, fortalecendo a identidade e o compromisso social dos educadores.

Gladys Nogueira Cabral (2025) argumenta que o desenvolvimento profissional se estrutura mediante a articulação entre pesquisa científica, inovação tecnológica e práticas pedagógicas renovadoras, estabelecendo um processo dinâmico de formação docente que dialoga com demandas complexas da sociedade contemporânea. Para a autora, os professores se aperfeiçoam quando compreendem a necessidade de integrar novas linguagens educativas, repensar o uso de tecnologias digitais e assumir o papel de mediadores da aprendizagem crítica. Sob essa ótica, o desenvolvimento profissional torna-se espaço de construção do pensamento

pedagógico e de elaboração de estratégias que ampliam a autonomia intelectual do educador e o potencial criativo do ensino.

Marcos Aurelio dos Santos Freitas (2025) explica que o desenvolvimento profissional exige modelos formativos que valorizem o percurso do docente ao longo de sua carreira, reconhecendo que a construção da profissionalidade docente revela um processo de amadurecimento humano, científico e emocional. O autor enfatiza que a formação continuada, fundamentada em estudos teóricos e experiências educativas significativas, fortalece a capacidade do professor de interpretar contextos escolares, produzir conhecimento e reelaborar saberes diante das exigências curriculares. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional não se limita ao treinamento de habilidades operacionais, mas reflete uma construção identitária que transforma o modo como o docente percebe a si mesmo e a educação.

Hevelin Katana Farias Ribeiro (2025) considera que modelos de desenvolvimento profissional precisam integrar dimensões emocionais, cognitivas, éticas e socioculturais, permitindo que o professor reconheça a formação como processo de autoconhecimento. Segundo essa visão, a profissionalização docente ultrapassa o domínio de técnicas didáticas, envolvendo processos de construção de valores, visão crítica, postura investigativa e sensibilidade às realidades do aluno. Para a autora, o desenvolvimento profissional se realiza quando o professor compreende sua trajetória como formação permanente, analisando suas crenças, revisando práticas e reconstruindo metas formativas ao longo da vida.

Silvana Nascimento de Carvalho (2025) destaca que o desenvolvimento profissional docente se concretiza por meio do diálogo entre teoria, prática e reflexão crítica, ampliando a capacidade do professor de intervir pedagogicamente com autonomia e criatividade nas demandas educacionais. A autora enfatiza que o aprofundamento teórico fortalece a prática e, simultaneamente, a prática realimenta a teoria, constituindo um ciclo formativo fecundo e humanizador. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional amplia sentidos éticos e políticos da docência, estimulando o pensamento crítico, o compromisso com a qualidade social da educação e o engajamento profissional em prol do bem coletivo.

Sandro Garabed Ischkanian (2025) observa que a consolidação de modelos de desenvolvimento profissional depende da existência de políticas educacionais inclusivas, investimentos públicos eficazes e condições materiais que permitam ao professor estruturar percursos contínuos de aperfeiçoamento. O autor avalia que a formação docente precisa ser planejada com base em metodologias investigativas e colaborativas, capazes de reconhecer o professor como sujeito reflexivo, produtor de conhecimentos e agente transformador da cultura escolar. Nessa concepção, o desenvolvimento profissional deixa de ser evento isolado ou episódico para se tornar projeto permanente de formação humana, crítica e social.

Jorge de Oliveira Vinagre Filho (2025) sustenta que o desenvolvimento profissional docente se organiza como percurso gradativo de construção identitária, no qual práticas colaborativas e processos de autoavaliação coletiva possibilitam ao educador aprimorar saberes, compartilhar experiências e reelaborar estratégias de ensino. O autor compreende que a formação se fortalece quando o professor participa de espaços coletivos de estudo, desenvolve pesquisa aplicada e vivencia processos reflexivos que ampliam a compreensão sobre o contexto escolar e a natureza humana do conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional se configura como movimento de emancipação pedagógica, fortalecendo a autonomia e a criatividade docente.

Gabriel Nascimento de Carvalho (2025) analisa que os modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional reivindicam ambientes educacionais flexíveis, inclusivos e criativos, capazes de estimular a experimentação metodológica, a pesquisa colaborativa e a diversificação curricular. Para o autor, a formação se intensifica quando o professor se envolve em experiências reflexivas, produz conhecimento e amplia sua atuação para além dos limites da sala de aula tradicional, promovendo transformações sociais. Essa perspectiva reforça o entendimento de que o desenvolvimento profissional é processo complexo que envolve compromisso ético, responsabilidade social e visão crítica sobre a função educativa.

Sygride Nascimento de Carvalho (2025) compreende que o desenvolvimento profissional baseado na integração entre pesquisa, reflexão, inovação pedagógica e aprendizagem colaborativa fortalece o papel do professor como sujeito ativo na construção da cultura escolar. A autora defende que a formação permanente produz autonomia intelectual, amplia repertórios teóricos, estimula a criação metodológica e renova o sentido ético-político da docência. Sob esse enfoque, o desenvolvimento profissional assume caráter emancipador, reafirmando a importância do professor como agente transformador das relações sociais e dos processos formativos na educação básica e superior.

A construção da profissionalidade docente exige fundamentação metodológica consistente, sobretudo em pesquisas que investigam trajetórias de professores e seus processos formativos. Prodanov e Freitas (2013) salientam que metodologias científicas rigorosas permitem a sistematização de dados confiáveis, fortalecendo análises sobre a prática e subsidiando interpretações sobre o desenvolvimento profissional. Essa visão evidencia que qualquer avanço na compreensão da docência depende também de inquérito teórico e de procedimentos investigativos que deem visibilidade aos modos de ser e atuar do professor. Desse modo, a formação profissional passa a ser compreendida como fenômeno complexo, sustentado por mediações científicas.

As questões que envolvem cultura escolar e significação social da educação adicionam novas dimensões às concepções de desenvolvimento profissional. Rayou e Van Zanten (2015)

indicam que o universo educativo constitui sistema cultural próprio, com formas de linguagem, normas e símbolos que atravessam identidades docentes. O desenvolvimento profissional, portanto, não se limita ao domínio pedagógico ou didático, mas envolve o pertencimento a culturas institucionais que moldam modos de agir e pensar. O professor, ao construir sua trajetória, transforma também o espaço escolar em lugar de produção cultural coletiva.

O professor reflexivo, apresentado como paradigma formativo, ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo. Schön (1983) descreve que profissionais que aprendem na ação desenvolvem processos de reflexão capazes de reorientar decisões e transformar práticas. Essa concepção desloca a ideia de professor executor para um agente autor do próprio trabalho, produtor de conhecimento pedagógico e sujeito capaz de ressignificar teorias à luz de sua experiência. A abordagem reflexiva passa a orientar formas alternativas de formação e desenvolvimento ao longo da carreira, estimulando uma postura investigativa permanente.

A reflexão profissional, para ganhar densidade pedagógica e epistemológica, precisa constituir base teórica e dialogar com a formação inicial e continuada. Schön (1992) demonstra que o processo de formar professores reflexivos requer ambientes de aprendizagem colaborativos que desenvolvam observação, escuta e criatividade na resolução de problemas educativos. A profissionalidade docente deixa de ser construída de maneira individualista, tornando-se fruto de interações, trocas críticas e vivências partilhadas. Essa ideia sustenta modelos de desenvolvimento formativo que ultrapassam cursos eventuais e alcançam o cotidiano escolar.

A produção de saberes próprios da docência amplia outra dimensão do debate sobre desenvolvimento profissional. Tardif (2014) e Cabral (2025 ressaltam que os saberes docentes são construídos ao longo da vida profissional, sintetizando experiências, teorias educacionais e conhecimento disciplinar. Esse autor defende que tais saberes possuem legitimidade científica e constituem patrimônio pedagógico coletivo, influenciando o modo como professores interpretam currículos e elaboram estratégias de ensino. A valorização desses conhecimentos fortalece sentimento de pertencimento e reconhecimento profissional, promovendo autoconfiança e criatividade.

2.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS PRINCÍPIOS DOS CADERNOS DO CÁRCERE

A formação docente contemporânea tem sido atravessada por questionamentos sobre seu papel dentro de uma ordem social marcada por desigualdades estruturais, disputas simbólicas e dinâmicas de poder. Os Cadernos do Cárcere foram escritos durante o período de prisão do intelectual italiano Antonio Gramsci, constituindo um corpus teórico que permanece central para compreender práticas educativas comprometidas com a transformação cultural e histórica. Na

perspectiva de (Gramsci, 1975), a escolarização incorpora a produção e circulação de concepções de mundo, atuando diretamente na elaboração da consciência coletiva. A formação docente, inspirada nesse referencial, converte-se em espaço de investigação crítica, reconstrução de identidades profissionais e reflexão sobre o potencial político do ato de ensinar.

A análise da hegemonia cultural apresentada por (Gramsci, 1975) evidencia que o professor atua na fronteira entre reprodução e criação de significados, pois lida com códigos linguísticos, hábitos coletivos e representações ideológicas que estruturam a percepção social. O autor demonstrou que grupos dominantes exercem poder por meio do consenso cultural e da legitimação simbólica de valores, superando estruturas de mera coerção. A docência passa, então, a ser compreendida como atividade intelectiva capaz de tensionar discursos estabelecidos e promover autonomia conceitual, configurando práticas educativas que articulam razão, criticidade e liberdade.

O conceito de intelectualidade desenvolvido em (Gramsci, 1975) redefine o lugar do professor como produtor de conhecimento e não apenas transmissor de conteúdos, deslocando a ideia elitista de intelectuais isolados do cotidiano social. A figura do intelectual orgânico integra-se às realidades concretas, ao território de origem e ao diálogo com grupos populares, produzindo saberes que respondem a necessidades históricas específicas. Essa concepção amplia a responsabilidade docente, situando a formação inicial e continuada numa perspectiva que valoriza pesquisa pedagógica, elaboração de hipóteses e constante problematização do cotidiano escolar.

A escola foi concebida por (Gramsci, 1975) como espaço privilegiado para a formação cultural dos sujeitos e para o desenvolvimento de novas consciências históricas. Segundo o autor, o processo educativo é lugar de invenção de valores e construção de identidades, constituindo força decisiva na articulação entre sociedade civil e Estado. A formação docente, nesse cenário, deve aprofundar reflexões sobre o currículo, problematizar a neutralidade e estimular o protagonismo estudantil, considerando que cada prática pedagógica produz impactos éticos e políticos que ultrapassam a sala de aula.

O materialismo histórico retomado por (Gramsci, 1975) oferece à formação docente bases filosóficas para compreender que a educação está inserida nas relações estruturais entre cultura, economia e política, afastando leituras ingênuas sobre o processo educativo. A docência deixa de ser atividade técnica para se tornar prática social estruturante, carregada de intencionalidades e responsabilidades coletivas. Essa abordagem sustenta programas formativos que incentivam o professor a interpretar tensões históricas, avaliar contradições sociais e desenvolver mecanismos de análise crítica que fortaleçam sua autonomia intelectual.

Reflexões sobre linguagem registradas em (Gramsci, 1975) ampliam a compreensão das práticas educativas, pois indicam que o domínio discursivo constitui a base para a construção do

pensamento. O autor explorou as ligações entre linguagem, cultura popular, literatura e organização do conhecimento, demonstrando que cada forma de expressão revela uma concepção de mundo. Esse entendimento contribui para que a formação docente promova repertórios discursivos plurais, estimule leitura qualificada e favoreça experiências de escrita que potencializem a consciência linguística.

O conceito de hegemonia analisado por (Gramsci, 1975) respalda práticas colaborativas na formação docente, destacando que toda construção cultural resulta de negociações sociais permanentes. Ao compreender que hegemonia não é dominação absoluta, mas pacto simbólico entre grupos e interesses, futuras gerações de professores passam a reconhecer a escola como lugar de diálogo e disputa por sentidos. A formação docente incorpora atividades investigativas que promovem criatividade, partilha de conhecimento e valorização dos diferentes modos de pensar.

A discussão sobre Estado e sociedade civil aparece em (Gramsci, 1975) como eixo essencial para compreender a função social da escola dentro das relações de força. A noção de Estado ampliado revela que práticas educativas são influenciadas por redes políticas e culturais que conformam subjetividades. Essa concepção amplia o horizonte formativo do professor, despertando análises sobre políticas curriculares, processos avaliativos e regulamentações que moldam a vida escolar, evitando perspectivas superficiais ou idealizadas.

Os Cadernos do Cárcere demonstram, segundo (Gramsci, 1975), que o conhecimento nasce da participação social e que a pesquisa se constitui como prática de emancipação intelectual. Ao apontar que teorias pedagógicas devem dialogar com o cotidiano, o autor reforça a necessidade de integrar pesquisa à formação profissional. Essa perspectiva transforma o educador em sujeito de investigação permanente, capaz de criar interpretações próprias e fortalecer o ensino como atividade científica.

O conceito de guerra de posições, formulado por (Gramsci, 1975), fornece fundamentos para compreender que mudanças educacionais ocorrem de modo progressivo por meio de disputas simbólicas e culturais. Nesse modelo, o professor atua continuamente na criação de novos sentidos, reorganizando práticas e discursos de maneira gradual. A formação docente se torna campo de resistência intelectual, empenhada em renovar concepções sobre aprendizagem, currículo, avaliação e relações escolares.

A ideia de bloco histórico apresentada em (Gramsci, 1975) demonstra que transformações educacionais dependem da articulação entre estruturas sociais e formas de pensamento, afastando concepções fragmentadas de ensino. Esse referencial permite entender que a docência participa da construção cultural mais ampla e influencia o desenvolvimento social e científico. Programas de formação passam a valorizar a relação entre contexto socioeconômico, teoria pedagógica e prática escolar, aprofundando o olhar interdisciplinar da profissão.

Cultura e literatura aparecem em (Gramsci, 1975) como dimensões essenciais para interpretar relações sociais e desenvolver competências sensíveis para a docência. Ao estudar movimentos literários, obras populares e expressões folclóricas, o autor demonstrou que a cultura possui historicidade, contradições e potência pedagógica. Essa visão estimula professores a integrarem arte e cultura ao currículo, criando processos educativos que conectam conhecimento acadêmico às vivências comunitárias.

A reflexão ética presente em (Gramsci, 1975) reforça que o trabalho pedagógico envolve responsabilidade formativa e construção moral dos estudantes. A formação docente se fortalece quando incorpora debates sobre valores, justiça, liberdade e respeito às diferenças, reconhecendo que a educação também produz subjetividades políticas. Modelos formativos passam a incluir estudos sobre afetividade, relações humanas e diálogo emancipador como parte do exercício profissional.

A crítica cultural identificada em (Gramsci, 1975) inspira professores a desenvolverem postura investigativa diante da produção midiática, discursos políticos e narrativas históricas que circulam na sociedade. Essa perspectiva oferece ao docente capacidade interpretativa para questionar fontes, problematizar informações e estimular leitura de mundo nos estudantes. A formação do professor ganha densidade intelectual ao inserir estudos culturais em seu núcleo formativo.

A compreensão global da educação expressa em (Gramsci, 1975) sustenta que práticas educativas possuem potencial para reinventar estruturas sociais, fortalecendo a democracia e a autonomia cidadã. A formação docente inspirada nesse legado busca superar concepções restritas de ensinar, defendendo a produção do pensamento crítico e a articulação entre reflexão e ação social. Essa matriz teórica transforma a docência em experiência de liberdade, criação cultural e participação política, reafirmando a relevância dos Cadernos do Cárcere para o desenvolvimento educacional contemporâneo.

2.4. ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A articulação entre formação inicial e continuada sustenta o desenvolvimento profissional do formador na contemporaneidade, pois o exercício docente se constitui como processo de investigação vitalícia que transforma a experiência em conhecimento pedagógico. A reflexão sobre itinerários formativos mostra que a graduação apenas inaugura uma trajetória de aprendizagem permanente, renovada pelo contato com metodologias investigativas, práticas de pesquisa e experimentações didáticas. Em perspectiva histórica, o debate alcança relevância ao revelar que a profissionalidade docente se desloca de modelos instrucionais para concepções críticas, teóricas e autorreflexivas, exigindo autonomia intelectual e discernimento ético.

A compreensão do ciclo profissional do professor apresentada por Huberman evidencia que o crescimento docente resulta de trajetórias múltiplas, compostas por fases marcadas por entusiasmo, estabilidade, dúvidas e reinvenções, revelando que o percurso formativo ultrapassa fronteiras curriculares prescritas (Huberman, 2013). O reconhecimento desses movimentos legitima propostas formativas que acolhem emoções, memórias e expectativas, aproximando formação de identidade e subjetividade. O desenvolvimento profissional surge ligado à capacidade de interpretar trajetórias pessoais como fontes de saber pedagógico e espaços de criação teórica.

A formação inicial, ao incorporar fundamentos científicos e epistemológicos, estrutura o pensamento pedagógico do futuro formador, estabelecendo bases para compreensão de práticas, teorias e políticas educacionais. A crítica ao tecnicismo e ao discurso mecanicista do ensino aparece como elemento decisivo para consolidar visão complexa da docência, fundamentada na articulação entre ciência, ética e cultura. Imbernón explica que o professor se desenvolve mediante abertura ao inesperado e diálogo com a diversidade social, intelectual e afetiva do cotidiano escolar (Imbernón, 2011). Essa visão oferece densidade ao debate, porque situa o ensino como encontro humano e processo de invenção.

A formação continuada assume papel determinante na construção de práticas transformadoras, uma vez que a escola enfrenta mudanças rápidas, tensões curriculares e desafios gerados pela inovação científica. O processo de atualização permanente oferece oportunidade para ressignificação de teorias e reconstrução de saberes adquiridos no percurso inicial. Ao discutir a docência na sociedade contemporânea, Imbernón afirma que ensinar constitui tarefa complexa atravessada por incertezas políticas e culturais que exigem reflexão e criatividade (Imbernón, 2017). A formação profissional converte-se em movimento dialético entre renovação de práticas e aprofundamento teórico.

O estudo da articulação entre formação inicial e continuada considera ainda o papel da coletividade, da colaboração e do diálogo entre pares como eixo de construção da profissionalidade. A prática colaborativa alimenta reflexão crítica, fortalece vínculos institucionais e impulsiona projetos pedagógicos que produzem sentido educativo no cotidiano escolar. Marcelo García afirma que o desenvolvimento profissional docente decorre da interação entre memória formativa, experiência e investigação compartilhada, constituindo campo em constante evolução (Marcelo García, 2009). Nessa perspectiva, a docência se estabelece como prática social coletiva.

As políticas educacionais influenciam diretamente o processo formativo ao definirem programas, diretrizes curriculares, estruturas institucionais e mecanismos de avaliação que moldam o percurso do professor. Martínez Rizo argumenta que decisões políticas, ao estabelecerem prioridades educacionais, repercutem na organização das práticas docentes e na

estruturação de modelos de formação (Martínez Rizo, 2018). Essa leitura destaca tensões entre autonomia profissional e controle institucional, revelando que a formação continuada precisa de espaços críticos que resistam à burocratização do ensino.

A relação entre teoria e prática na formação inicial constitui alicerce para o desenvolvimento de projetos pedagógicos autorais, pois a articulação entre fundamentos acadêmicos e experiências escolares conduz o professor à compreensão do ensino como processo situado culturalmente. O contato com estágios supervisionados, pesquisa e extensão aproxima o estudante das realidades complexas da escola, ampliando repertórios e fortalecendo a identidade profissional. Essa integração destaca a relevância da universidade como território de experimentação intelectual e construção democrática do conhecimento.

A formação continuada, ao incorporar pesquisa, avaliação e análise do trabalho docente, permite reelaboração permanente de saberes e oferece ao formador possibilidade de reinventar o currículo. O perfil reflexivo do professor desenvolve-se na relação com a leitura crítica do cotidiano escolar e na interpretação de problemas reais. McLaren afirma que a educação vive disputas por sentidos ideológicos e culturais, exigindo da formação docente consciência crítica e posicionamento político diante da realidade social (McLaren, 1998). Essa compreensão fortalece a prática docente como ação histórica e cultural.

A articulação entre formação inicial e continuada também envolve reconhecer o papel dos saberes experienciais, construídos na interação com estudantes, gestores e comunidade. Esses saberes, consolidados repetidamente em situações reais de ensino, contribuem para produzir autonomia didática e aperfeiçoamento das decisões pedagógicas. A reflexão sobre a prática transforma desafios cotidianos em oportunidades de pesquisa e aperfeiçoamento. Nessa direção, torna-se possível pensar a escola como ambiente produtor de conhecimento e não mero executora de políticas.

A dimensão ética da formação docente integra-se à articulação entre os dois momentos formativos, pois o educador age em ambientes diversos que envolvem emoções, fragilidades e conflitos de valores. A continuidade formativa potencializa decisões morais, responsabilidade afetiva e compromisso com a dignidade humana. Marx destaca que os seres humanos produzem sentido histórico por meio do trabalho e transformam o mundo ao transformarem a si mesmos (Marx, 1983). Essa leitura humaniza o debate pedagógico e insere o professor no centro do processo criativo da cultura.

A articulação entre formação inicial e continuada corresponde ao esforço coletivo de superar lacunas históricas da docência, especialmente no que diz respeito à fragmentação de saberes e à ausência de diálogo entre universidade e escola. Quando esses dois momentos se comunicam, criam trajetórias formativas capazes de sustentar práticas autorais, promover pensamento crítico e acolher diversidade cultural, científica e social. A profissionalidade docente

emerge fortalecida porque passa a ser construída em movimento, em interação com múltiplas realidades e linguagens.

O desenvolvimento profissional do formador precisa dialogar com a complexidade da realidade social contemporânea, marcada por novos modelos de comunicação, tecnologias digitais e práticas de aprendizagem emergentes. A formação continuada responde às transformações da cultura ao permitir que professores se aproximem de conhecimentos tecnológicos, epistemológicos e metodológicos atualizados. A universidade contribui ao produzir pesquisas inovadoras que alimentam o trabalho docente e requalificam a prática.

A articulação entre esses dois momentos formativos também se manifesta no reconhecimento de que o professor constrói sua identidade por meio de lembranças, trajetórias e valores incorporados durante o percurso acadêmico e profissional. As memórias da formação inicial funcionam como matriz simbólica que orienta escolhas e expectativas futuras. A formação continuada amplia esse patrimônio intelectual ao inserir debates filosóficos, políticas educacionais e análise crítica sobre a escola contemporânea.

O desenvolvimento profissional dos formadores ganha maior consistência quando a formação continuada incorpora pesquisa docente, análise institucional e reflexão teórica. Esse processo fortalece a autonomia e reduz dependência de modelos rígidos, permitindo que professores atuem como produtores de conhecimento. A docência se torna arte e ciência ao combinar criatividade pedagógica, rigor metodológico e compromisso social. O professor deixa de ser mero executor e assume papel de pesquisador.

A articulação entre formação inicial e continuada alimenta a construção de novas referências para o futuro da educação, abrindo espaço para políticas que valorizem criatividade, pesquisa, ética e diálogo intercultural. Esse processo favorece inovação pedagógica, resistindo a modelos fragmentados de ensino e defendendo o professor como intelectual transformador. O desenvolvimento profissional do formador torna-se elemento estratégico para a qualificação da educação pública e para o fortalecimento de democracias.

O debate revela que a formação docente configura trajeto contínuo em que experiências, pesquisas e reflexões se encontram para produzir saberes vivos e transformadores. A articulação entre formação inicial e continuada sustenta identidades críticas, alimenta projetos educacionais emancipatórios e reafirma que ensinar constitui prática social, política e cultural. Esse entendimento amplia horizontes teóricos, fortalece compromisso com a justiça e reposiciona o professor como protagonista da história educacional.

Ao relacionar esse cenário, Huberman (2013) reitera que o ciclo profissional do professor depende da imbricação entre memória de experiências e novos processos formativos, revelando que o ato de ensinar se reinventa em diferentes fases da carreira. Imbernón (2011) contribui ao argumentar que a formação contínua deve acompanhar a complexidade do ofício

docente e enfrentar incertezas que emergem nos sistemas educativos contemporâneos. Marcelo García (2009) enfatiza que o desenvolvimento profissional necessita de redes colaborativas e políticas institucionais que sustentem práticas de aprendizagem ao longo da vida, consolidando o vínculo entre formação inicial e permanência formativa. Martínez Rizo (2018) acrescenta que a articulação formativa depende de políticas públicas capazes de valorizar o docente como agente produtor de conhecimento, e não mero executor de prescrições curriculares.

Para aprofundar esse diálogo teórico, Marx (1983) oferece fundamentos para pensar o trabalho docente como prática humana histórica em permanente transformação, cuja essência não se reduz à técnica, mas à construção de consciência social. No mesmo campo conceitual, McLaren (1998) defende que a emancipação cultural dos sujeitos escolares exige formação intelectual crítica e contínua, confrontando práticas pedagógicas burocratizadas e modelos tradicionais fragmentados. Imbernón (2017) amplia a discussão ao abordar a docência diante das tensões da sociedade complexa, destacando que somente a formação articulada em todas as etapas pode sustentar o professor diante de novos desafios sociais e tecnológicos. Huberman (2013) reforça tal compreensão ao demonstrar que o percurso docente se fortalece quando há sintonia entre identidade pessoal, reflexão profissional e trajetória formativa institucional.

Essa perspectiva articula formação inicial e permanente ao considerar que o desenvolvimento profissional requer ambientes investigativos, práticas colaborativas e condições de trabalho estruturadas, como sustenta Marcelo García (2009). A construção da autonomia pedagógica demanda maior integração entre universidade e escola, perspectiva defendida por Martínez Rizo (2018) ao propor políticas de suporte contínuo à profissão docente. Marx (1983) emerge novamente como base para refletir sobre o papel histórico da educação em projetos sociais de transformação, reafirmando que a formação docente precisa produzir subjetividades críticas. McLaren (1998) contribui com a defesa de uma abordagem sociocultural que situe o professor como sujeito ativo na construção de significados e na superação de desigualdades históricas, fortalecendo a pertinência da articulação entre processos formativos ao longo da vida.

2.5. RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE DOCENTE

A construção da identidade docente está intrinsecamente ligada ao movimento das políticas educacionais que, ao definirem metas, formatos curriculares e modos de organização da escola, orientam a prática do professor e seu lugar na estrutura social da educação. Logo no início da docência, a regulamentação pública produz representações sobre o que se espera do educador, configurando papéis e expectativas que ultrapassam a transmissão de conteúdos. Nóvoa (1995) afirma que o professor se constitui na convergência entre história pessoal e história institucional, atravessando tensões políticas que moldam sua subjetividade profissional.

A identidade do formador emerge de processos múltiplos que unem vivências, valores, memórias e escolhas, sendo permanentemente influenciada pelas condições estruturais da escola e pela legislação que regula o ensino brasileiro.

A formulação de diretrizes curriculares nacionais cria terreno onde o docente constrói significados e interpreta sua própria atuação. Nóvoa (2013) observa que o professor torna-se sujeito ativo quando compreende criticamente o lugar que ocupa no sistema educativo e quando reflete sobre o modo como políticas e saberes se entrelaçam na escola. A Base Nacional Comum Curricular redefine conteúdos, competências e habilidades, orientando planejamento, avaliação e a própria identidade do formador. O ensino passa a ser marcado pela circulação de discursos oficiais, tensionados por expectativas sociais que pressionam o trabalho pedagógico e sua legitimidade.

A política de formação inicial e continuada também afeta intensamente quem o professor é e como atua. Nóvoa (2023) afirma que o futuro da profissão depende da capacidade de recriar sentidos éticos e pedagógicos para o ensino, rompendo com modelos burocráticos que empobrecem a prática docente. O desenvolvimento profissional integra dimensões cognitivas, culturais e políticas, fortalecendo a consciência docente diante de disputas que atravessam o cenário educacional brasileiro. O formador, ao reconhecer-se afetado por decisões públicas, converte sua trajetória em espaço de intervenção e resistência.

Novos arranjos curriculares estabelecem vínculos entre planejamento, objetivos e metodologias, produzindo impactos diretos sobre a autonomia pedagógica. Nóvoa (2013) destaca que a identidade profissional se constitui pela articulação entre saberes, valores e práticas, não apenas por prescrições administrativas. As políticas de organização do tempo escolar, de carga horária e de demandas burocráticas produzem sentidos específicos para o ofício docente, modificando as relações pedagógicas e o vínculo do professor com seus estudantes. A escola torna-se espaço de disputa e negociação permanente.

O financiamento educacional demarca fronteiras entre possibilidades e limitações, repercutindo sobre a cultura profissional e sobre o que a sociedade espera da docência. No entanto, a alocação de recursos determina condições de trabalho e acesso a materiais pedagógicos, interferindo na percepção que o professor desenvolve sobre si mesmo e sobre o valor da sua função. Nóvoa (1995) destaca que a identidade do educador se reconstrói em um território marcado por tensões entre reconhecimento social e deslegitimação simbólica, o que exige análise crítica das políticas públicas voltadas à educação.

O discurso político que circula nos meios públicos e acadêmicos influencia o modo como o professor é representado e interpretado socialmente. Nóvoa (2023) argumenta que liberar o futuro docente depende de iniciativas que reconheçam a profissão como espaço de criação intelectual coletiva, rompendo com visões burocratizantes que isolam o professor em práticas

mecânicas. Esse pensamento projeta a docência para além da execução de orientações oficiais, convocando o formador a atuar como produtor de conhecimentos.

A legislação educacional, ao definir parâmetros curriculares e instrumentos de avaliação, interfere na escrita do planejamento, nos ritmos de trabalho e na cultura profissional. Nóvoa (1995) reconhece que políticas criam vínculos entre expectativas de aprendizagem e modelos de ensino, afetando a identidade do professor que se vê atravessado por discursos múltiplos. A política pública torna-se voz que ressoa na sala de aula, redefinindo objetivos institucionais e pedagógicos.

Ao tratar do compromisso político na educação brasileira, Nosella (1998) identifica heranças da ditadura na estrutura das políticas que sustentam desigualdades históricas e fragilizam o compromisso social do Estado com a população. Tais análises ajudam a compreender que a docência se estrutura em campos de disputa onde textos legais incorporam interesses múltiplos, afetando a autopercepção do professor como agente social. O profissional enfrenta desafios que incluem pressões externas, ausência de infraestrutura e disputas ideológicas que repercutem no cotidiano da escola.

O campo da avaliação desempenha papel decisivo na definição da identidade docente, pois determina quem é reconhecido como bom professor e como se mede aprendizagem e êxito escolar. Nosella (1998) argumenta que a política educacional carrega compromissos éticos e ideológicos que estruturam expectativas sobre o ensino, e que o professor precisa posicionar-se criticamente diante delas. A avaliação padronizada provoca debates sobre currículo, metodologias e vínculos com a educação crítica.

As pesquisas que utilizam revisão sistemática consolidam evidências capazes de orientar políticas educacionais mais sólidas, oferecendo rigor metodológico no estudo da relação entre legislação e identidade profissional. Page et al. (2021) destacam que diretrizes atualizadas fortalecem transparência e credibilidade em processos científicos, influenciando práticas e tomadas de decisão no campo educacional. O professor torna-se sujeito que lê, interpreta e utiliza tais resultados para articular práticas mais coerentes com demandas sociais complexas.

No interior da escola, o trabalho pedagógico se organiza sob impacto direto das decisões governamentais, criando ambientes que definem ritmos, expectativas e culturas profissionais. Pereira e Bachion (2006) afirmam que revisões rigorosas alimentam processos de reflexão fundamentada e podem subsidiar políticas educativas, fortalecendo relações entre conhecimento científico e prática. A incorporação desses estudos favorece o redesenho identitário, pois o professor passa a compreender-se como parte de um campo mais amplo de produção intelectual.

Os sentidos de carreira docente sofrem influência constante de debates sobre valorização profissional, salários, progressões e condições de trabalho, compondo um espectro político que atravessa o cotidiano escolar. Page et al. (2021) apontam a importância de orientar

ações educativas com base em evidências, contribuindo para que o professor se coloque como intelectual especializado capaz de dialogar com campos científicos diversos. Tal perspectiva alimenta vínculos entre política e identidade, reforçando o caráter reflexivo da docência.

A leitura das políticas educacionais e a inserção em redes colaborativas ajudam o docente a construir identidades múltiplas, alinhadas ao compromisso democrático e crítico da profissão. Pereira e Bachion (2006) ressaltam que revisões sistemáticas permitem identificar tendências e fortalecer argumentações teóricas sobre o papel da educação nos cenários atuais. Essa postura contribui para elevar a autoestima profissional e ampliar a compreensão do que significa ser educador em contextos marcados por rápidas transformações.

O professor convive com políticas que ora reconhecem seu valor, ora o restringem a funções técnicas, produzindo identidades em permanente negociação. Nóvoa (2023) enfatiza que o futuro da profissão dependerá da capacidade de professores e instituições construírem projetos coletivos que recuperem a centralidade do humano no processo educativo. Essa reflexão reposiciona o docente como protagonista na construção de uma escola que dialogue com justiça, equidade e democracia.

Os processos de construção identitária exigem abertura para crítica, pesquisa e reinvenção, com forte articulação às políticas que sustentam práticas educativas. Nosella (1998) destaca que a escola precisa ser compreendida como espaço de luta política e cultural, e que professores atuam na linha de conflito entre interesses sociais distintos. A identidade docente emerge dessa travessia histórica, sendo marcada por disputas internas e externas que se refletem na prática pedagógica.

A formação inicial e a contínua adquirem relevância especial quando observadas sob perspectiva identitária, já que as políticas que regulam esses processos definem quem o professor pode se tornar. Nóvoa (1995) destaca que a identidade docente não se constrói sozinha, mas se forma em comunidades de prática que compartilham valores, saberes e culturas pedagógicas. Essa compreensão fortalece a ideia de que políticas públicas, identidade e docência compõem território integrado e dinâmico, reafirmando que a construção identitária do professor se renova continuamente no encontro entre história pessoal, experiência profissional e projeto coletivo de educação pública no Brasil.

2.6. CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS E PEDAGÓGICOS

A construção dos saberes profissionais e pedagógicos constitui processo formativo que ultrapassa a simples acumulação de conteúdos acadêmicos, pois envolve elaboração identitária, apropriação crítica do conhecimento e criação de sentidos para o ato de ensinar. Esse movimento se articula à necessidade de dominar teorias da educação, metodologias específicas e

competências didáticas próprias da docência. Freire (1997) compreende o conhecimento como força de transformação social e como prática de liberdade, sustentando que o educador mobiliza saberes produzidos historicamente para atuar de modo ético e comprometido com a realidade de seus estudantes. A aprendizagem docente ocorre na ligação permanente entre teoria, prática e experiência cultural dos sujeitos da escola.

O núcleo da profissionalidade docente se estrutura quando o professor organiza os saberes científicos e pedagógicos como matriz interpretativa para sua intervenção no mundo educacional. Freitas (2002) argumenta que a formação docente brasileira emergiu de embates históricos entre projetos de sociedade, revelando contradições estruturais que ainda atravessam a profissionalização do magistério. A docência torna-se espaço de investigação constante, pois exige que o formador investigue suas próprias ações, avalie resultados, confronte perspectivas e desenvolva consciência crítica sobre os contextos em que trabalha. A construção de saberes profissionais se dá no interior dessa complexa trama política e sociocultural.

O conhecimento pedagógico não nasce isolado, mas se constitui na experiência viva com alunos, pares e comunidades escolares. Freire (1997) sustenta que ninguém educa sozinho, pois ensinar e aprender representam intercâmbio dialógico em que todos se tornam sujeitos do processo educativo. A prática docente, nessa perspectiva, ganha profundidade quando reconhece linguagens familiares, histórias pessoais e realidades sociopolíticas presentes na escola. O saber profissional se renova em diálogo e problematização constante, gerando práticas originais que respondem às demandas do contexto.

A hermenêutica educacional amplia o alcance desses saberes ao destacar a interpretação como fundamento da compreensão pedagógica. Gadamer (1977) defende que a formação humana se consolida no encontro entre tradição e novidade, em um movimento de compreensão que jamais se encerra. Na docência, essa visão abre caminhos para interpretar realidades curriculares, textos legislativos, contextos socioculturais e conteúdos disciplinares por meio de leituras múltiplas e críticas. O saber pedagógico torna-se, assim, exercício de compreensão histórica e filosófica.

O desenvolvimento profissional do formador se expande quando a sala de aula deixa de ser mero espaço de transmissão e se converte em cenário para investigação crítica das práticas. Freire (1997) insiste que o professor deve pensar no conteúdo como construção coletiva e política, e não como informação neutra. O planejamento transforma-se em instrumento interpretativo do mundo, onde metodologias, estratégias e recursos se tornam expressão do compromisso democrático com a aprendizagem. A pedagogia emerge como ciência da intervenção humana e social.

A fundamentação crítica dos saberes profissionais também se expressa na leitura minuciosa da escola como instituição histórica. Freitas (2002) mostra que as políticas de

formação docente no Brasil se constituíram em meio a disputas entre perspectivas tecnicistas e concepções emancipatórias, gerando impactos na identidade do professor. Esse cenário exige que o formador compreenda o passado e reflita sobre o presente para projetar práticas inovadoras que fortaleçam a dimensão intelectual da docência. O saber pedagógico adquire densidade quando se articula a projetos coletivos de formação.

A revisão sistemática de literatura tem papel decisivo na construção dos saberes contemporâneos do docente, pois organiza, analisa e valida conhecimentos produzidos cientificamente. Galvão e Ricarte (2019) afirmam que essa metodologia examina com rigor o percurso teórico das pesquisas, fortalecendo diálogos entre estudos e orientando práticas fundamentadas. Esse movimento permite ao formador ampliar a compreensão sobre problemas didáticos, curriculares e epistemológicos, gerando práticas mais conscientes e reflexivas.

As narrativas docentes constituem campo fértil para a formação dos saberes pedagógicos, pois provocam reflexões sobre trajetórias, valores e dilemas da profissão. Goodson (2022) destaca que as histórias de vida dos professores revelam o vínculo entre subjetividade e cultura escolar, tornando-se artefatos para análise crítica das realidades educativas. A identidade profissional se reconfigura quando o professor narra, revisita e reconstrói suas experiências, transformando memória em fonte de pesquisa e criação pedagógica.

A formação docente se fortalece ao reconhecer o valor político e epistemológico da reflexão crítica sobre a prática. Geraldi, Messias e Guerra (1998) retomam Zeichner para mostrar que o ensino precisa se articular a preocupações teóricas e epistemológicas, evitando que a prática seja repetição mecânica de rotinas. O professor que analisa suas ações de modo sistemático cria novas linguagens pedagógicas, produz interpretações próprias e amplia o repertório profissional. O saber docente emerge como resultado de investigação permanente sobre o ensinar.

O conhecimento profissional cresce quando o professor dialoga com a cultura acadêmica, mas também quando integra saberes locais, comunitários e familiares presentes na escola. Freire (1997) afirma que toda educação nasce da cultura e retorna a ela como ação libertadora. A docência assume papel social ao reconhecer variações linguísticas, valores comunitários e experiências anteriores como elementos que alimentam a criatividade pedagógica. A escolarização torna-se espaço de encontro entre múltiplos saberes que coexistem, se influenciam e se transformam.

A identidade do formador se fortalece na relação entre conteúdos científicos e sensibilidade pedagógica. Freitas (2002) alerta que o professor contemporâneo enfrenta heranças estruturais que limitam seu exercício crítico, exigindo formação sólida para enfrentar desigualdades educacionais. A construção de saberes especializados demanda conhecimento disciplinar profundo, mas também capacidade interpretativa para traduzir conceitos para

diferentes realidades de aprendizagem. A docência exige consistência teórica e flexibilidade criativa.

A filosofia hermenêutica contribui para aprofundar o sentido da pesquisa docente. Gadamer (1977) enfatiza que compreender o mundo educacional significa abrir-se ao diálogo, ao conflito de interpretações e ao reconhecimento de historicidade. Essa visão fortalece a construção de saberes pedagógicos que valorizam a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas, transformando o processo educativo em campo crítico. O professor aprende a interpretar textos, ações e contextos, ampliando seu horizonte teórico e metodológico.

O saber profissional se torna mais complexo quando conteúdos curriculares são articulados à ética, à cidadania e ao pensamento crítico. Gadotti et al. (2008) mostram que as contribuições de Paulo Freire oferecem referências para construir pedagogias democráticas, sustentadas por autonomia, solidariedade e diálogo. Essa abordagem reforça o papel do formador como produtor de conhecimento comprometido com justiça social. O docente transforma sua prática em ação intelectual capaz de questionar desigualdades e promover consciência histórica.

O desenvolvimento desses saberes exige participação ativa em redes de formação, grupos de pesquisa e espaços acadêmicos. Galvão e Ricarte (2019) apontam que a sistematização de estudos amplia a leitura do professor sobre tendências, teorias e problemas da educação, fortalecendo sua atuação profissional. A inserção em coletivos formativos alimenta o pensamento crítico, produz novas metodologias e estimula a construção colaborativa do conhecimento.

A docência torna-se campo de criação contínua, onde teoria e prática se interpenetram e dão origem a novas epistemologias do ensinar. Freire (1997) reafirma que aprender envolve inquietação, desejo, coragem e abertura para o desconhecido, elementos que constituem o cerne dos saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, o formador se reinventa ao longo da carreira, lendo a realidade com profundidade e atuando como intelectual orgânico na construção de experiências educativas transformadoras. O saber docente renasce, permanentemente, da relação viva entre pensamento, pesquisa e compromisso social.

A construção dos saberes profissionais se projeta para o futuro da educação, pois indica caminhos para práticas inovadoras, democráticas e críticas. Goodson (2022) mostra que as narrativas professorais revelam tensões e conquistas, iluminando o percurso histórico da profissão.

A formação docente, ao integrar análise filosófica, rigor científico e compromisso ético, produz conhecimento pedagógico capaz de fortalecer a escola pública e ampliar a potência intelectual dos educadores. Cada professor, ao criar e recriar saberes, reafirma a docência como atividade de invenção e leitura do mundo.

2.7. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORATIVA

A reflexão crítica e colaborativa sustenta a formação docente contemporânea ao reconfigurar sentidos de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção coletiva de saberes e fortalecendo a identidade profissional. Batista, Ischkanian, Cabral e colegas (2025) discutem a relevância de espaços formativos que unam pesquisa, diálogo e ação didática para ampliar capacidades de análise e tomada de decisão no cotidiano pedagógico. A prática reflexiva supera a ideia de ensino como execução automatizada ao exigir sensibilidade para interpretar contextos, confrontar crenças e reelaborar metodologias. O professor se reconhece protagonista do próprio desenvolvimento, rompendo com modelos verticalizados de formação e assumindo posição mais ativa e investigativa em sua trajetória.

O exercício de pensar criticamente a própria ação demanda ambiente institucional capaz de promover tempo de estudo, encontros entre pares e acompanhamento contínuo de dificuldades e avanços. Batista, Ischkanian, Cabral, Demo, Azevedo, Corrêa e Carvalho (2025) defendem que o diálogo entre professores fortalece a mediação pedagógica e estimula o surgimento de soluções inovadoras para desafios da aprendizagem. A colaboração rompe com o isolamento histórico da docência ao ampliar a circulação de ideias e valorizar diferentes experiências. Essa convivência intelectual cultiva cultura participativa, estimulando professores a revisitar concepções, explorar novas linguagens didáticas e produzir conhecimento alinhado às necessidades reais dos estudantes.

A reflexão crítica desenvolve autonomia profissional ao transformar o professor em pesquisador de sua prática. Cabral (2025) enfatiza que a construção do pensamento crítico envolve estudo sistemático, análise documental, participação em grupos formativos e acesso a produções acadêmicas recentes. Essa vivência fortalece a compreensão de que a prática pedagógica não se limita ao improviso cotidiano, mas exige fundamentos teóricos consistentes. O estudo crítico permite ao professor compreender políticas, currículos e legislações, situando-se dentro de debates educacionais mais amplos e construindo repertório capaz de sustentar decisões metodológicas e curriculares.

Os ambientes colaborativos geram novos sentidos para o planejamento compartilhado, pois reúnem saberes heterogêneos que ampliam a imaginação pedagógica e fortalecem vínculos comunitários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reconhece o trabalho coletivo e a formação contínua como responsabilidade institucional, o que reforça a necessidade de tempo remunerado para estudo, reuniões pedagógicas e construção de projetos. A perspectiva colaborativa possibilita que professores revisitem materiais didáticos, discutam avaliações e aprimorem rotinas escolares, garantindo maior coerência entre objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino.

O apoio institucional consolida práticas reflexivas ao garantir condições materiais e simbólicas para que a análise crítica se torne parte do cotidiano escolar. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) observam que o descompasso entre exigências profissionais e desvalorização salarial mina a motivação docente e afeta a continuidade da formação. Ambientes educativos que não asseguram estabilidade e reconhecimento dificultam o engajamento de professores em grupos colaborativos e estudos acadêmicos. O fortalecimento do desenvolvimento profissional depende de políticas que valorizem a carreira docente e ofereçam suporte pedagógico, emocional e financeiro.

A reflexão compartilhada aprofunda o olhar sobre diversidade, inclusão e singularidades dos estudantes, promovendo práticas mais sensíveis e éticas. Batista, Ischkanian, Cabral, Demo e colegas (2025) destacam desafios enfrentados por docentes que atuam com aprendizes em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, apontando a importância da colaboração para troca de estratégias e construção de abordagens diferenciadas. A dimensão crítica amplia a compreensão sobre desigualdades educacionais ao deslocar a discussão do desempenho individual para o contexto social que influencia o processo de aprendizagem. Essa postura valoriza a pluralidade e combate preconceitos, fortalecendo práticas democráticas dentro da escola.

A reflexão crítica também renova o conceito de avaliação escolar ao transformá-la em instrumento interpretativo e não apenas classificatório. Cabral (2025) observa que o processo reflexivo reconfigura a avaliação como expressão de diálogo entre currículo, estudante e professor, criando indicadores capazes de revelar avanços, dificuldades e subjetividades. A colaboração entre docentes potencializa esse movimento ao oferecer novos olhares sobre evidências de aprendizagem, permitindo que decisões avaliativas sejam construídas coletivamente. Essa abordagem fortalece a cultura escolar ao priorizar qualidade pedagógica e não mero cumprimento de metas numéricas.

A prática reflexiva contribui para a emancipação profissional ao valorizar a autoria docente na reconstrução do conhecimento pedagógico. Batista e colegas (2025) ressaltam que o encontro entre pesquisa e experiência social gera saberes inéditos capazes de ampliar a autonomia intelectual dos professores. A reflexão colaborativa amplia esse processo ao articular cotidiano escolar com investigação acadêmica, fortalecendo a produção de materiais, artigos e projetos inovadores. O professor passa a se perceber como produtor de ciência educacional e não apenas como aplicador de teorias alheias.

O desenvolvimento profissional também requer que a comunidade educativa reconheça o erro como oportunidade formativa. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) apontam que práticas colaborativas ajudam a ressignificar inseguranças, falhas metodológicas e dificuldades relacionais, transformando-as em objeto de estudo e aperfeiçoamento. Essa leitura reduz a culpa

docente e incentiva autoconhecimento, permitindo que os profissionais analisem suas limitações sem medo de julgamento. A reflexão crítica fortalece processos humanizadores ao legitimar imperfeições como parte constitutiva da aprendizagem.

O diálogo interdisciplinar amplia a visão sobre problemas escolares, enriquecendo o repertório teórico e prático dos professores. Cabral (2025) defende que equipes formativas diversificadas favorecem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e currículos integrados, criando ambientes mais criativos e investigativos. A reflexão colaborativa entre diferentes áreas de conhecimento rompe barreiras acadêmicas, abrindo caminho para novas epistemologias e leituras mais completas da realidade social. Essa prática transforma a escola em espaço de encontro entre linguagens científicas e culturais.

A crítica compartilhada fortalece vínculos sociais e emocionaIs dentro da comunidade de educadores. Batista e colaboradores (2025) observam que o diálogo colegiado reduz estresse e isolamento, favorecendo autoestima e identidade profissional. O sentimento de pertencimento gerado por grupos formativos protege a saúde mental do professor e melhora a qualidade das relações pedagógicas, refletindo-se em práticas mais dialógicas e acolhedoras com os estudantes. A colaboração se torna fonte de cuidado e resistência coletiva.

A reflexão crítica também aprofunda a compreensão sobre os impactos da cultura digital na aprendizagem. Cabral (2025) analisa que tecnologias aplicadas à educação exigem estudo constante para evitar práticas reprodutivistas e ampliar possibilidades criativas. A troca entre pares acelera esse processo ao estimular socialização de experiências e investigação de novas ferramentas. A colaboração digital fortalece práticas inovadoras e expande o alcance do desenvolvimento profissional para além dos muros da escola.

O debate permanente entre teoria e prática configura eixo central para formação docente comprometida com transformação social. Batista et al. (2025) afirmam que a reflexão sobre a realidade educacional leva professores a revisar crenças, reelaborar identidades e aprofundar compromisso ético com a justiça social. A prática colaborativa sustenta esse desenvolvimento ao promover discussões coletivas sobre desigualdades, violências simbólicas e estruturas de exclusão escolar. O professor passa a compreender a docência como ação política e cultural.

A cultura da colaboração fortalece redes de aprendizagem profissional ao estimular a circulação de ideias entre instituições e territórios diversos. Cabral (2025) argumenta que ambientes interinstitucionais, congressos e publicações coletivas expandem a voz do professor no campo acadêmico. A reflexão crítica ganha força quando compartilhada entre universidades, escolas e movimentos sociais, construindo pontes entre teoria e realidade. Esse movimento amplia a produção de conhecimento e potencializa a mudança educacional.

A reflexão crítica e colaborativa consolida sentido emancipatório para o desenvolvimento profissional docente ao integrar estudo, diálogo e ação transformadora. Batista

et al. (2025) evidenciam que a formação não pode ficar restrita a cursos esporádicos, exigindo continuidade e compromisso intelectual. A escola torna-se lugar de pesquisa permanente, onde professores investigam a si mesmos, produzem conhecimento e constroem práticas democráticas que fortalecem a função social da educação. A colaboração ressignifica a docência como experiência coletiva de criação e resistência, sustentando o futuro da profissão.

2.8. INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS E DEMANDAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

A formação de professores, diante das intensas transformações culturais, tecnológicas e sociais, solicita práticas educativas inovadoras capazes de dialogar com realidades plurais e com as expectativas de um mundo em constante mutação. Estudos internacionais reforçam que currículos flexíveis e pedagogias sensíveis ao contexto ampliam a qualidade da preparação docente, como argumenta Darling-Hammond (2017). Esse entendimento desloca o centro do debate sobre formação ao reconhecer que o conhecimento profissional nasce do encontro vivo entre saberes teóricos, prática contextualizada e reflexão sistemática, favorecendo protagonismo intelectual e responsabilidade ética entre formadores e futuros professores.

A emergência de metodologias ativas e tecnologias digitais de aprendizagem produz redes de significação que alteram profundamente a cultura escolar e a identidade docente. Day (2004) destaca que o desenvolvimento profissional depende de sentido, motivação e compromisso com trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, o que exige que inovar não seja apenas questão técnica, mas também um processo cultural e emocional. A pluralidade de linguagens impulsionada por dispositivos digitais, jogos educacionais, mídias sociais e ambientes virtuais cria novas formas de ensinar e aprender, tornando o letramento digital uma dimensão indissociável do fazer pedagógico contemporâneo.

O avanço de demandas sociais, como a educação inclusiva, o combate às desigualdades e o reconhecimento da diversidade cultural, redefine prioridades curriculares e a natureza do trabalho docente. Dominique (2001) evidencia que a cultura escolar se constitui historicamente e expressa tensões entre tradição e inovação, revelando disputas de valores, identidades e sentidos de escolarização. A docência, ancorada nesses embates, precisa construir práticas curriculares abertas ao diálogo com movimentos sociais, com saberes comunitários e com perspectivas interculturais que reconhecem múltiplas identidades dos estudantes.

A compreensão das rápidas mudanças estruturais no ensino básico e superior oferece ao formador um horizonte de ação pautado por pesquisa, criatividade e criticidade. Esteve (2001) observa que os novos perfis profissionais exigem domínio de competências complexas e sólidas capacidades de gestão emocional e cultural, sobretudo para enfrentar desafios como indisciplina, pressões avaliativas, fragmentação curricular e precarização estrutural. Inovar torna-se, portanto,

tarefa interpretativa que articula saber disciplinar, reflexão sobre políticas e análise das dimensões subjetivas que atravessam a escola.

No campo pedagógico, a valorização dos multiletramentos fortalece a leitura crítica da realidade, a capacidade de trabalhar com imagens, sons, hipertextos e produções colaborativas. Freire (1997) argumenta que educar significa ato de transformação, movimento de leitura do mundo e de recriação da experiência humana em direção a autonomia, dignidade e justiça social. O professor que integra metodologias inovadoras articula o compromisso com a criticidade ao refinamento técnico que estrutura as experiências de aprendizagem, mantendo viva a historicidade e o protagonismo dos sujeitos.

O debate sobre políticas de formação também revela disputas de modelos pedagógicos e curriculares, especialmente no que se refere à profissionalização e ao estatuto científico da docência. Freitas (2002) discute a tensão entre perspectivas formativas alinhadas ao mercado e projetos vinculados ao direito social da educação, destacando que inovação pedagógica só possui sentido quando sustentada por condições de trabalho, financiamento público e participação democrática. Inovar sem estrutura material amplia desigualdades e intensifica a responsabilização individual sobre problemas coletivos.

A construção crítica de práticas educativas inovadoras encontra na hermenêutica pedagógica terreno fértil para ressignificar experiências, linguagens e significados. Gadamer (1977) sustenta que compreender envolve fusão de horizontes e abertura interpretativa ao outro, ideia que legitima metodologias dialógicas e colaborativas capazes de integrar diversidade e produzir pertencimento escolar. Esse olhar orienta práticas formativas que transformam a sala de aula em espaço de trocas, investigação e construção conjunta de conhecimento.

A prática pedagógica criativa articula consciência política e valores democráticos, ampliando o sentido público da escola. Gadotti (2008) reforça que a pedagogia crítica nasce do diálogo entre experiência e teoria e tem por objetivo fortalecer consciência social e participação cidadã. Projetos inovadores, construídos com base em investigação e intervenção comunitária, conectam currículo a demandas reais da sociedade e transformam a escola em polo de desenvolvimento cultural.

O campo metodológico, impulsionado por pesquisas de revisão e sistematização do conhecimento, fornece base para construção de intervenções inovadoras no contexto educacional. Galvão e Ricarte (2019) definem a revisão sistemática como método que organiza evidências, cria sínteses complexas e amplia rigor científico. Essas diretrizes contribuem para que o formador selecione estratégias viáveis, sustentadas empiricamente e compatíveis com realidades socioculturais diversificadas.

A identidade docente torna-se fenômeno narrativo e socialmente negociado, conectado às experiências, memórias e expectativas profissionais dos sujeitos. Geraldi, Messias e Guerra

(1998) defendem que pensar o trabalho docente implica reconhecer disputas epistemológicas e políticas que atravessam as práticas, fazendo da pesquisa narrativa instrumento de compreensão crítica da profissão. A incorporação de práticas inovadoras, nesse contexto, fortalece o reconhecimento das identidades docentes ao integrar criatividade e consciência profissional no cotidiano escolar.

O estudo sobre trajetórias profissionais evidencia que a inovação precisa dialogar com ciclos de carreira, condições materiais de trabalho e dinâmicas institucionais. Goodson (2022) mostra que biografias docentes revelam vínculos afetivos e ideológicos entre vida pessoal e prática profissional, fator essencial para avaliar impactos de mudanças curriculares e introdução de tecnologias educacionais. Inovar, portanto, implica respeitar as histórias profissionais e valorizar saberes construídos ao longo do tempo.

A dimensão sociopolítica das práticas inovadoras articula teoria crítica e análise estrutural das relações de poder. Gramsci (1975) afirma que toda educação é prática política, inserida em disputas culturais e materiais que moldam projetos sociais. Essa perspectiva amplia a compreensão de que inovação pedagógica precisa ultrapassar senso comum tecnológico e promover consciência histórica, justiça social e emancipação humana.

As teorias sobre o desenvolvimento da carreira docente evidenciam que inovação não constitui evento isolado, mas processo intermitente atravessado por estabilidade relativa, rupturas e redescobertas profissionais. Huberman (2013) descreve o ciclo de vida dos professores e suas transições, oferecendo quadro analítico para compreender por que certas inovações emergem com força em períodos de entusiasmo e se retraem em momentos de desgaste. Tal dinâmica influencia a efetividade das mudanças pedagógicas.

O debate sobre formação para inovação pedagógica exige análise dos desafios da sociedade contemporânea, marcada por crises políticas, desigualdades sociais e tensões ideológicas. Imbernón (2011) aponta que o professor enfrenta incertezas que questionam segurança identitária e exigem flexibilidade para lidar com ambiguidades. A atualização de práticas didáticas se sustenta por pesquisa, colaboração e abertura permanente ao novo, incorporando múltiplas perspectivas.

O cenário de intensificação tecnológica, hibridização da prática pedagógica e expansão de redes virtuais exige políticas educacionais capazes de aproximar a escola do mundo social contemporâneo. Imbernón (2017) destaca que ensinar em contexto complexo demanda sensibilidade cultural e habilidade para dialogar com diversidade, conflito e mudança acelerada. O formador que articula práticas inovadoras às demandas sociais atualiza o papel da escola na vida pública ao produzir experiências educativas capazes de mobilizar imaginação, pensamento crítico e consciência histórica, fortalecendo compromisso ético com o futuro coletivo.

3. CONCLUSÃO

A consolidação do desenvolvimento profissional do formador reafirma que a formação docente não pode ser reduzida a processos técnicos ou a simples transmissão de conhecimentos já consolidados, pois se estrutura como projeto humano, social e histórico. A experiência do formador, articulada às políticas educacionais, mostra que o aprimoramento contínuo da docência depende de espaços institucionais que valorizem a pesquisa, o pensamento crítico e a construção coletiva do saber pedagógico. Quando os formadores se reconhecem como sujeitos intelectuais e produtores de conhecimento, fortalecem práticas inovadoras e assumem protagonismo intelectual diante das demandas educacionais contemporâneas, gerando impactos positivos tanto sobre a qualidade do ensino quanto sobre a cultura democrática da escola.

O desenvolvimento profissional do formador também evidencia que políticas educacionais bem estruturadas podem estimular a criatividade, sustentar condições adequadas de trabalho e favorecer o diálogo entre universidade e escola, permitindo a circulação de experiências e metodologias. Ao fortalecer vínculos entre teoria e prática, o formador promove aprendizagens significativas e desenvolve competências que ultrapassam a dimensão técnica da profissão, integrando valores éticos, humanísticos e culturais ao processo formativo. Essa conexão entre políticas e prática contribui para formar professores conscientes, empoderados e capazes de atuar criticamente em contextos educacionais diversos, consolidando avanços estruturais no sistema de ensino.

As práticas educativas desenvolvidas pelos formadores comprovam que a docência só prospera quando sustentada por processos reflexivos, pela colaboração entre pares e pelo diálogo com as demandas sociais emergentes. A formação docente torna-se, então, espaço de reinvenção permanente, promovendo ações pedagógicas comprometidas com autonomia, inclusão, diversidade e inovação. Ao estimular o professor a construir sua identidade profissional a partir da reflexão sobre sua trajetória, o formador fortalece a autorregulação do conhecimento e a consciência sobre o papel social da educação, ampliando horizontes profissionais e éticos.

A análise sobre o desenvolvimento profissional do formador indica que o encontro entre políticas educacionais e práticas pedagógicas renova sentidos da profissão ao reconhecer a escola como espaço vivo de aprendizagem e transformação cultural. Quando os formadores compreendem a dimensão institucional da docência, ressignificam o currículo, reorganizam tempos didáticos e incorporam novos instrumentos de aprendizagem, tornando o processo formativo mais dinâmico e criativo. Trata-se de movimento que fortalece o engajamento docente e fortalece o compromisso com a formação de gerações capazes de interpretar criticamente as realidades sociais.

A profissionalidade do formador revela maturidade acadêmica e domínio teórico, mas também sensibilidade para compreender a complexidade humana que permeia o ato de ensinar. Ao mediar as tensões entre normas políticas e singularidades culturais da escola, contribui para superar dualismos simplificadores e estimular o pensamento crítico entre educadores em formação. Essa visão amplia o conceito de formação ao integrar pesquisa, cultura, subjetividade e emancipação intelectual, qualificando de maneira profunda o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional.

O diálogo entre práticas inovadoras e políticas educacionais valoriza a autonomia dos docentes e incentiva a construção de metodologias criativas e colaborativas no cotidiano escolar. O formador, ao incentivar a experimentação e o uso de estratégias didáticas ativas, cria um ambiente propício ao protagonismo dos professores e ao desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à escrita acadêmica e à produção de projetos educacionais. Tal movimento contribui para a consolidação de uma cultura pedagógica baseada na autoria e na valorização das experiências docentes, o que fortalece a identidade e o reconhecimento profissional.

O desenvolvimento profissional do formador, ao integrar dimensões históricas, políticas e pedagógicas, reafirma que a formação docente é processo vivo, plural e transformador. As práticas educativas alinhadas às necessidades da sociedade promovem maior compreensão da realidade escolar e fortalecem o papel da universidade e das instituições formadoras como espaços de inovação e construção científica. O resultado é a formação de professores capazes de enfrentar desafios com segurança e criatividade, reconhecendo a educação como instrumento de justiça social e mobilidade humana.

A conclusão geral sobre esse campo de estudo mostra que o desenvolvimento profissional do formador impulsiona qualidade da educação e contribui para um sistema pedagógico mais democrático, participativo e crítico. A presença de formadores bem preparados inspira futuros professores e reformula ambientes formativos, criando possibilidades de trabalho coletivo, crescimento intelectual e desenvolvimento emocional. Tal processo fortalece vínculos institucionais, amplia a valorização docente e projeta renovação permanente nas práticas formativas.

O desenvolvimento profissional do formador articula políticas públicas, teorias pedagógicas e práticas inovadoras em um projeto de formação docente que se sustenta pela construção de saberes, pela participação democrática e pela defesa da educação como direito social. A coerência entre políticas educacionais e práticas formativas fortalece a autonomia docente, promove o pensamento crítico e renova sentidos da profissão, garantindo que a educação continue sendo território de transformação intelectual, cultural e social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996.

APPLE, M. W. **Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad.** Paidós, 2002.

AVALOS, Beatrice. **Teacher professional development in teaching and teacher education.** *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; GERONIMO, Clarinda da Silva; RODRIGUES, Rosimery Mendes**. Integração acadêmica transnacional stricto sensu: "Cooperação científica, redes globais de conhecimento e consolidação da pesquisa em ambientes multiculturais". 2025.** Disponível em: https://www.academia.edu/145225541/INTEGRA%C3%87%C3%83O_ACAD%C3%8AMICA_TRANSNACIONAL_STRICTO_SENSU. Acesso em: 13 dez. 2025.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; CORRÊA, Maria Alessandra da Costa; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Formação docente para atuação junto a alunos com dificuldades de aprendizagem: desafios e perspectivas. 2025.** Disponível em: https://www.academia.edu/143473735/FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_PARA_ATUA%C3%87%C3%83O_JUNTO_A_ALUNOS_COM_DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS. Acesso em: 14 dez. 2025.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira. **O desafio da valorização docente: impactos da desvalorização salarial na qualidade da educação contemporânea.** Disponível em: https://www.academia.edu/143823591/O_DESAFIO_DA_VALORIZA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_IMPACTOS_DA_DESVALORIZA%C3%87%C3%83O_SALARIAL_NA_QUALIDADE_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_CONTEMPOR%C3%82NEA. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CABRAL, Gladys Nogueira (org.). **Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional.** v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 174 p. il. Formato: PDF. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-6009-159-7. DOI: 10.5281/zenodo.15136248.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; RAIMUNDO, Joselita Silva Brito; SOUZA, Elaine Gemima Santos de; FLORENTINO, Rita de Cássia. **Tela e aprendizagem: explorando as consequências das interações digitais na educação dos alunos modernos.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. p. 105-116. DOI: 10.5281/zenodo.15135793.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Diogo Rafael da; PRADO, Maria José Costa; VIEIRA, Nívea Maria Costa; ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de; OLIVEIRA, Ivoney da Silva. **Tecnologias na educação: ferramentas digitais como aliadas na aprendizagem de alunos típicos e atípicos.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. p. 117-129. DOI: 10.5281/zenodo.15135799.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Ederson da Silva e; VIEIRA, Nívea Maria Costa; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; VIDAL, Julio Cesar Espinoza; SILVA, Francisca Araújo da. **Estratégias pedagógicas para o sucesso da aprendizagem: desafios e soluções no ensino fundamental.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. p. 130-142. DOI: 10.5281/zenodo.15135819.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Diogo Rafael da; VIEIRA, Nívea Maria Costa; COSTA, Ana Christina Brandão; CABRAL, Shanda Lindsay Espinoza; VIDAL, Julio César Espinoza**. Integrando saberes: a importância da interdisciplinaridade na educação básica.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. p. 143-157. DOI: 10.5281/zenodo.15135832.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher education around the world: What can we learn from international practice?** *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensinar: identidade e desenvolvimento profissional do professor.** Tradução do inglês. London: RoutledgeFalmer, 2004.

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning.** London: Falmer Press, 1999.

DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G. **A pesquisa documental como ato responsável e responsivo.** In: IV Encontro de Estudos Bakhtinianos – EEBA, 2017, Campinas, SP. *Anais...* p. 310-315, 2017.

DOMINIQUE, J. A. **Cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

ESTEVE, J. M. **El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea.** *Revista Fuentes*, 3, p. 1-26, 2001.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** *Contrapontos*, v. 19, n. 1, p. 170–184, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136–167, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdad y Método.** Sígueme, 1977.

GADOTTI, M. et al. **Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía.** Clacso, 2008.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. **M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** *Logeion – Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária.** *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, 2016.

GERALDI, C.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237–274.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Cárcere.** Torino, Itália: Einaudi, 1975.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar.** Graó, 2017.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira**. Paulo Freire e a aprendizagem significativa: conexões com a neuropsicologia educacional.** Clube de Autores: Academia.edu, 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143696404/PAULO_FREIRE_E_A_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA_CONEX%C3%95ES_COM_A_NEUROPSICOLOGIA_EDUCACIONAL. Acesso em: 12 dez. 2025.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** *CIAIQ*, v. 2, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7–22, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍNEZ RIZO, F. **Reflexiones sobre políticas educativas.** *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XLVIII, n. 2, p. 71–96, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** In: FROMM, E. (org.). **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

McLAREN, P. **La postmodernidad y la muerte de la política.** In: GIROUX, H.; McLAREN, P. (orgs.). *Sociedad, cultura y educación.* Miño y Dávila Editores, 1998.

MORALES, W. G. B. **Análisis de PRISMA como metodología para revisión sistemática.** *Saúde em Redes*, v. 8, n. sup. 1, p. 339–360, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura.** Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 1998.

PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** *BMJ*, p. 1–11, 2021.

PEREIRA, A. L.; BACHION, M. M. **Atualidades em revisão sistemática de literatura.** *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 27, n. 4, p. 491–491, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POPKKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas.** Morata, 1994.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. **Les 100 mots de l'éducation.** Presses Universitaires de France, 2015.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

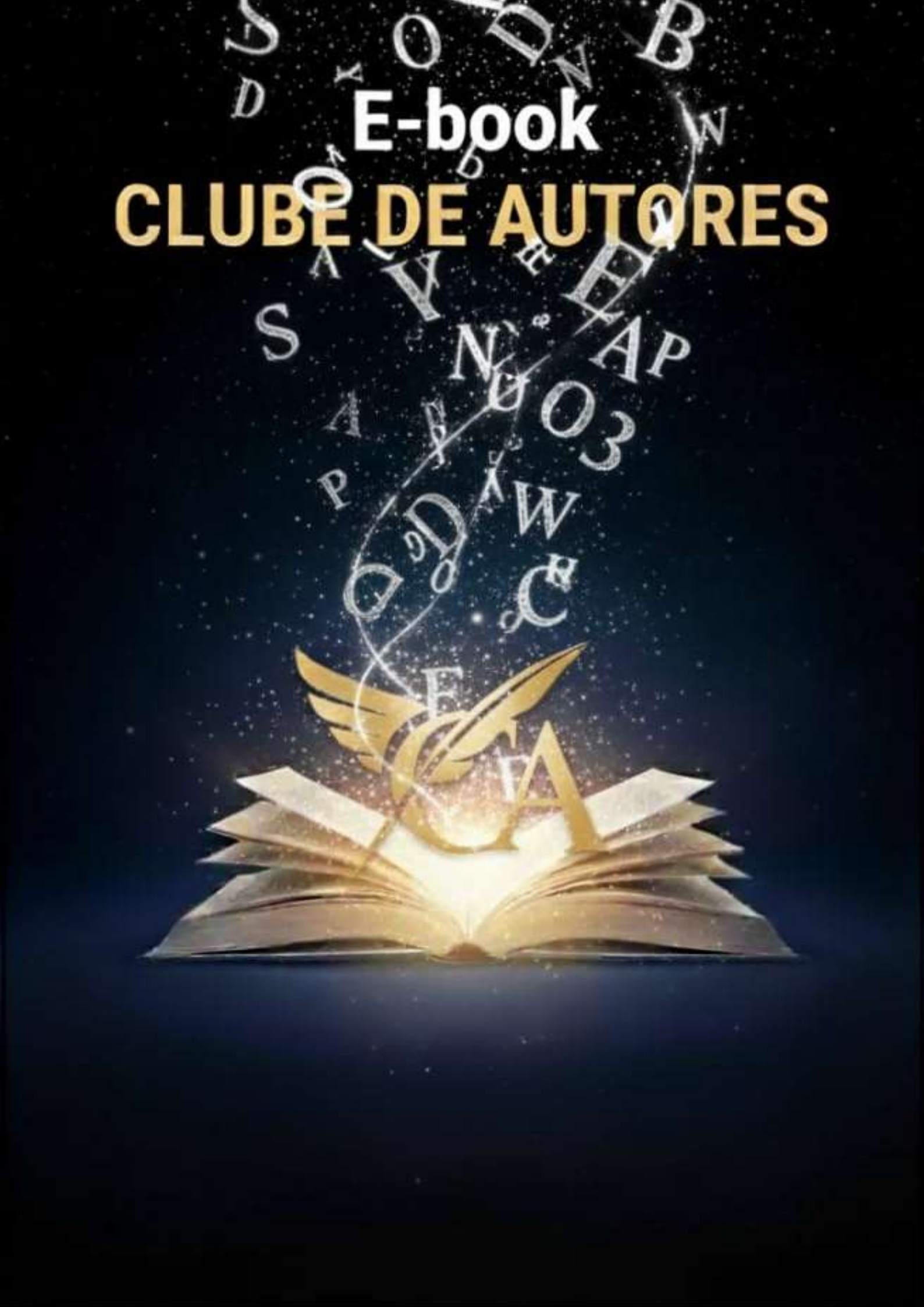
SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77–91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. R. C. **et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. *Anais…* p. 4554–4566, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.


E-book
CLUBE DE AUTORES